

ISSN - JESA - 2367-5276 (print)

СПИСАНИЕ ЗА ОБРАЗОВАТЕЛНА НАУКА И ИЗКУСТВА

Том 1 / 2013



JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCE AND ARTS

Volume 1 / 2013

Тракийски университет, Педагогически факултет, Стара Загора

Trakia University, Faculty of Education, Stara Zagora

В първото си издание “Списание за образователна наука и изкуства” на Педагогически факултет, Тракийски университет представя избрани материали на участниците в международната конференция “Иновации, предизвикателства и тенденции в постмодерното образование”, Стара Загора, 12.09.-13.09. 2013.

Списание то е предназначено за всички, които се интересуват от образователни проблеми в областта на науката и изкуството.



In its first edition the “Journal of Educational Science and Arts” of the Faculty of Education, Trakia University presents selected materials of participants in the international conference “Innovations, Challenges and Tendencies in Post Modern Education”, Stara Zagora, 12.09.-13.09.2013.

The journal is designed for all who are interested in educational problems in science and art.

Редакционна колегия

д-р Стефанка Георгиева
д-р Виолета Станчева
д-р Мария Тенева

Дизайн на корица

д-р Ани Златева

Езикова редакция

Десислава Сидерова - български език
Мариана Павлова - английски език

Технически редактор

Мариан Делчев

Разпространение

Бранимира Нонова

Editorial board

Dr. Stefanka Georgieva
Dr. Violeta Stancheva
Dr. Maria Teneva

Cover designer

Dr. Ani Zlateva

Language Editors

Dessislava Siderova - Bulgarian
Mariana Pavlova - English

Technical Editing Layout

Marian Delchev

Distribution

Branimira Nonova

Издателски офис: България,
6010 Стара Загора, “Армейска” 9,
Педагогически факултет - Тракийски
университет
e-mail: jesa.pf@gmail.com

Editorial office: Bulgaria,
6010 Stara
Zagora, 9 Armejska Street, Faculty of
Education - Trakia university
e-mail: jesa.pf@gmail.com

Печат - СД “Контраст” - Стара Загора

Contrast printing house - Stara Zagora

Международна конференция***„Иновации, предизвикателства и тенденции в постмодерното образование“***

Конференцията се проведе под патронажа на:
Ректора на Тракийски университет, Стара Загора,
България проф. д-н Иван Станков и
Ректора на Тракийски университет, Одрин, Турция
проф. д-н Йенер Юрук

Международен борд:

Проф. д-р Али Йобек – Декан на Педагогически
факултет, Тракийски университет, Одрин, Турция
Проф. д-р Владо Тимовски - Декан на Педагогически
факултет „Св. Климент Охридски“, Университет „Св.
Св. Кирил и Методий“, Скопие, Македония
Проф. д-н Иван Прскало – Декан на Учителски
факултет, Загребски Университет, Загреб, Хърватия
Доц. д-р Красимира Мутафчиева – Декан на
Педагогически факултет, Тракийски университет,
Стара Загора, България

Организационен комитет:

Председател - д-р Красимира Мутафчиева
д-р Христо Салджиев
д-р Елена Лавренцова
д-р Ани Златева
д-р Мурат Челтек
д-р Тунджай Йозтюрк
д-р Хикмет Асутай
д-р Тунджер Бюлбюл
д-р Мелтем Аджар Гювендир
д-р Ъшъл Гамзе Ълблъз
Мариан Делчев
Анна Арнаудова
Тонгуч Башаран
Сезгин Кондал

Научен комитет:

д-р Стефанка Георгиева
д-р Ваня Петрова
д-р Мариана Стефанова
д-р Венета Кацарска
д-р Жанета Стойкова
д-н Петър Петров
д-н Иван Димитров
д-н Антонина Колева
д-р Веселина Иванова
д-р Мария Тенева
д-р Севинч Сакаря Маден
д-р Атилла Саалам
д-р Севал Фер
д-р Йешим Фазлиоолу
д-р Мухлисе Джошгун Йогейик
д-р Емине Ахметоолу
д-р Хикмет Асутай
д-р Несрин Гюнай
д-р Селмин Чухадар
д-р Джем Чухадар
д-р Ълмаз Чакъджъ
д-р Фатих Гюнай
д-р Тунджер Бюлбюл

International Conference***“Innovations, Challenges and Tendencies in the Post Modern Education”***

The conference was held under the auspices of:
Prof. Dr. Ivan Stankov, Rector of Trakia University, Stara
Zagora, Bulgaria and
Prof. Dr. Yener Yörük, Rector of Trakya University,
Edirne, Turkey

International board:

Ali Obek, PhD, Full Professor – Dean of the Faculty of
Education, Trakya University, Edirne, Turkey
Vlado Timovski, PhD, Full Professor - Dean of the
Faculty of Education “St. Kliment Ohridski”, the
University of “Ss. Cyril and Methodius”, Skopie,
Macedonia
Ivan Prskalo, Dr.Sc., Full Professor – Dean of the
Faculty of Teacher Education, University of Zagreb,
Zagreb, Croatia
Krasimira Mutafchieva, PhD, Assoc.Professor - Dean of
the Faculty of Education, Trakia University, Stara
Zagora, Bulgaria

Organizational committee:

Chairwoman - Krassimira Mutafchieva, PhD
Hristo Saldzhiev, PhD
Elena Lavrentsova, PhD
Ani Zlateva, PhD
Murat CHELTEK, PhD
Tunjay OZTYURK, PhD
Hikmet ASUTAY, PhD
Tunjer BYULBYUL, PhD
Meltem AJAR GYUVENDYR, PhD
Ishyl Gamze YALDAZ, PhD
Marian Delchev
Anna Arnaudova
Tonguch BASHARAN
Sezgin KONDAL

Scientific committee:

Stefanka Georgieva, PhD
Vanya Petrova, PhD
Mariana Stefanova, PhD
Veneta Katsarska, PhD
Janeta Stoykova, PhD
Petar Petrov, Dr. Sc.
Ivan Dimitrov, Dr. Sc.
Antonina Koleva, Dr. Sc.
Veselina Ivanova, PhD
Mariya Teneva, PhD
Sevinch SAKARYA MADEN, PhD
Atilla SAGLAM, PhD
Seval FER, PhD
Yeshim FAZLIOGLU, PhD
Muhlise JOSHGUN OGEYIK, PhD
Emine AHMETOGLU, PhD
Hikmet ASUTAY, PhD
Nesrin GYUNAY, PhD
Selmin CHUHADAR, PhD
Jem CHUHADAR, PhD
Yalmaz CHAKAJA, PhD
Fatih GYUNAY, PhD
Tunjer BYULBYUL, PhD

СЪДЪРЖАНИЕ / CONTENTS

Глобални и регионални измерения на образователните системи. Философия, социология и психология на образованието.
Global and Regional Dimensions of the Educational Systems. Philosophy, Sociology and Psychology of Education

- Рефлексия върху предизвикателствата пред професионализма във висшето образование
 [Reflection on Challenges to Professionalism in University Education]
 Иван Димитров / *Ivan Dimitrov* 8
- Триадата интереси – способности – потребности при избора на педагогическа професия
 [The Triad Interests, Abilities and Needs when Choosing the Teaching Profession]
 Мария Тенева / *Maria Teneva* 14
- Общество на знанието: нови стратегии за модернизация на образованието
 [Knowledge Society: New Strategies for the Modernisation of Education]
 Елена Лавренцова / *Elena Lavrentsova* 19
- Философското образование, съзнанието и предизвикателствата на квантовия прочит на реалността или кризата на човешката идентичност
 [Philosophical Education, Consciousness and Challenges of the Quantum Reading of Reality or the Crisis of Human Identity]
 Красимира Мутафчиева / *Krasimira Mutafchieva* 25
- Сугестопедичен потенциал в обучението на студенти бъдещи специалисти в социалната и образователната сфера
 [Suggestopedia for Future Educators]
 Марияна Стефанова / *Mariyana Stefanova* 35
- Концептуален модел на подкрепяща социално-педагогическа среда за проактивно поведение
 [Conceptual Model of Supporting Social and Pedagogical Environment for Proactive Behavior]
 Мария Симитева / *Maria Simiteva* 45
- Параметри на социалния интерес на деца от предучилищна възраст в контекста на индивидуалната психология
 [Parameters of Social Interests of Children in Preschool Age in the Context of Individual Psychology]
 Тиха Делчева, Неделина Здравкова / *Tiha Delcheva, Nedelina Zdravkova* 51

Иновации, образователни, информационни и комуникационни технологии
Innovations, Educational, Information and Communication Technology

- Новите технологии в началното образование
 [New Technologies in Elementary Education]
 Жулиета Савова / *Julieta Savova* 57
- Ролята на преподавателя в модерното образование
 [The Role of the Educator/Teacher in the Modern Education]
 Lulzim Aliu 62
- Методът „Монтесори“ в ранното детство и постмодерното образование
 [Montessori Method in the Early Childhood and Post Modern Education]
 Marieta Petrova 66
- Разработване на микростратегии за ранно детско обучение чрез откриване в преподавателските практики в природонаучната и в социалната област
 [Developing Micro Strategies for Early Learning by Discovering in the Teaching Practices in the Natural-Scientific and Social Area]
 Biljana Kamchevska 69

Обучението по технологии и предприемачество в първи клас – <i>какво?, как?, защо?</i> [Technologies and Entrepreneurship in the 1st Grade – What? How? Why?] <i>Георги Иванов / Georgi Ivanov</i>	75
Трансверсалните компетентности и обучението по математика в началното училище [Transversal Competences and Education in Mathematics in Primary School] <i>Мария Темникова / Maria Temnikova</i>	80
Иновативни и визуални подходи във философското образование [Innovative and Visual Approaches in Philosophical Education] <i>Мартин Ранчев / Martin Ranchev</i>	88
Компоненти на дигиталната компетентност за студенти от педагогически специалности [Components of the Digital Competence for Students of Education] <i>Мима Трифонова / Mima Trifonova</i>	93
Важността на социалната среда в училище и училищните условия за намаляване заболяемостта сред децата [Importance of the Social Environment at School and School Settings to Reduce Morbidity Among Children] <i>Mariana Lambova, Tonguch Basharan</i>	98
Измеренията на личността на родителите, просоциалното поведение и емоционалната зрялост на ученици от пети клас [Parents' Personality Dimensions, Prosocial Behaviour and Emotional Maturity of Fifth Grade Pupils] <i>Zoran Mihajlovski, Cvetanka Manevska</i>	103
<i>Езици и интеркултурни въпроси Languages and Intercultural Issues</i>	
Стандартен албански език и езиково творчество [Standard albanian language and linguistic creativity] <i>Suzana Ejupi & Vehbi Kadriu</i>	110
Международни названия на цветове в македонския език [International names of colours in the macedonian language] <i>Elizabeta Ralповska</i>	115
Изучаването на македонски език сред албанци като език на средата в Република Македония [Learning macedonian language as a language of the environment among albanians in the Republic of Macedonia] <i>Lulzim Ademi</i>	120
Ролята на приказките в обучението по литература [The role of tales in literature education] <i>Hikmet Asutay</i>	125
Ефектът от обучението в презентационни умения върху безпокойството на студенти първи курс, представящи устно материали на английски език [The effect of presentation skills training on first grade elt students' classroom performance anxiety] <i>Sezgin Kondal</i>	127

Изкуство, музика, спорт и образование
Art, Music, Sport and Education

Проблемите на естетическото възпитание на студентите педагози [The Problems of Aesthetic Education of Pedagogy Students] <i>Ани Златева / Ani Zlateva</i>	134
Добри Христов (1879 – 1964) – автор на нови училищни методики по рисуване в началото на 20. век [Dobri Hristov /1879 – 1964/ – Author of New School Drawing Methodology at the Beginning of the 20th Century] <i>Марин Добрев / Marin Dobrev</i>	139
Изучаването на история на музикалната култура във висшите училища – глобален поглед (стереотипи, рецептивни нагласи, предизвикателства) [Place of the History of Music Culture in High Schools – a More Global Look (Stereotypes, Receptive Attitudes, Challenges)] <i>Антония Балева / Antonia Baleva</i>	143
Видео колекция от албански детски музикални игри (2012) [Video Collection of Children’s Music Games of the Albanian Population From in 2012] <i>Myjeser Iljazi</i>	147
Развиване на творческото у децата чрез използване на графични техники, както и други технологии в процеса на обучение по визуално изкуство в Македония [Creative Development of Children through the Implementation of the Graphic’s Techniques as Well as Other Teaching Technologies in the Visual Art Education Process in Macedonia] <i>Burhan Ahmeti</i>	151
Метакогнитивни компоненти в структурата на уменията в двигателното обучение [Metacognitive Components in the Structure of the Abilities of Motor Education] <i>Веселина Иванова / Veselina Ivanova</i>	155
Прилагане на иновативни методи за диагностика и рехабилитация при провеждане на практическото обучение на студентите от специалност „Рехабилитатор“ [Applying Innovative Methods of Diagnosis and Rehabilitation in the Practical Training of Students’ Specialty “Rehabilitation Therapist”] <i>Руска Паскалева / Ruska Paskaleva</i>	158
Някои модели за интензификация на часовете по физическо и здравно образование [Some Models for Intensification of the Physical and Health Education Classes] <i>Maja Vasovic, Marjan Malcev</i>	163
Определяне латентната структура на двигателните способности при ученички от 3. клас в Република Македония [Determination of the latent structure of the motor space in female students of third grade in the Republic of Macedonia] <i>Vujar Saiti</i>	168
Указания за авторите Guidelines for Authors	172 174

*Глобални и регионални измерения на образователните системи
Философия, социология и психология на образованието*



*Global and Regional Dimensions of the Educational Systems
Philosophy, Sociology and Psychology of Education*

РЕФЛЕКСИЯ ВЪРХУ ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВОТА ПРЕД ПРОФЕСИОНАЛИЗМА ВЪВ ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ

ИВАН ДИМИТРОВ

Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България
Тракийски университет, Педагогически факултет, Стара Загора, България

REFLECTION ON CHALLENGES TO PROFESSIONALISM IN UNIVERSITY EDUCATION

IVAN DIMITROV

Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria
Trakia University, Faculty of Education, Stara Zagora, Bulgaria

Abstract

In our report, “Reflection on challenges to professionalism in university education” we would like to emphasize the necessity of reflection on some paradoxical characteristics of contemporary global civilization process that inevitably influence the specific conditions of existence, life and education. After the relevant findings, we make number of proposals about our system of high education, the principles of university education, the enrollment of students and curricula, they are prepared for professional activities and career in the future.

Key words: *global challenges, personality subjectivity, finding and proposals*



Универсалност и уникалност

Да се съхранява и предава паметта и културата на народа и едновременно с това, да се асимилира и да се разпространява опитът, добит от други народи в условията на различни култури, са две тясно взаимосвързани задачи на университетското образование. Да се спасят поколенията от национална и етнокултурна амнезия и своевременно да им се осигури достъп до постиженията на другите народи – това не са взаимно изключващи се противоречия, а продуктивно единство от синергично проникващи се, неразривно свързани и взаимно обогатяващи се съставляващи. Крайностите на образованието в двете направления са еднакво неприемливи – пагубни са както прекомерното интровертиране и „инкапсулиране“ в собствената култура, така и безогледното „отваряне“ навън до степен на размиване и разтваряне в другите.

С други думи, „единството на многообразието“ не трябва да нанася ущърб на „многообразието в единството“. Иначе с лекота ще обявяваме „различното“ за непълноценно и за неравностойно, а глобалното и универсалното – като единствено вярно и приложимо за всички и навсякъде в ущърб дори на уникалното.

Университетското образование е призвано изпреварващо да отразява приближаващите и бъдещите предизвикателства и своевременно да подготвя поколенията за оптимален и прогресивен отговор. Само снабдили младите със средства за адекватно реагиране и креативно съзидание с

цел осигуряване на еволюционната перспективност на всяка една генерация, етноса и неговата култура като цяло, можем да смятаме университетското образование за хуманно и демократично. От особено важно значение е да се има предвид, че младият човек в статуса си на студент осъзнава себе си вече не само в качеството на субект, но и на личност и индивидуалност. Зад гърба му е времето, когато фрагментацията и парциалността преобладаваха в неговото самосъзнание и самооценка. Сега той разполага със съзнание за себе си като системно-структурирана цялостност независимо от съжителството на различни и противоречиви качества.

Подобни цели и задачи могат да бъдат постигнати, ако държим сметка, че образователната среда и в частност – университетската, от една страна, и субектите и личностите в нея, от друга страна, се изграждат и се пресъздават взаимно в процеса на постоянно взаимодействие между всички нейни компоненти... В желанието си да иновираме и реформираме средата, да я променим към по-добро, ще трябва да бъдем изключително внимателни, тъй като самите ние сме „обусловени и предопределени“ (Фуко, 1991) от същата тази среда. Оттук и необходимостта от **постоянна рефлексия на средата**, в която живеем, учим и работим.

Глобална криза и нейните предизвикателства

Че живеем в условията на глобална криза, едва ли някой се съмнява, но за някой тази криза е предимно финансово-икономическа, а за други – системна, и най-вече – духовна и морална. Различията в нейната интерпретация намираме за естествени, тъй като „неонтологични“ са както самата реалност, така и личността на всеки един от нас. Колкото и болезнени да са материалните последици от кризата, преди всичко за бедните, те са само една от нейните страни. Много учени, философски осмислящи съвременния исторически процес, съвпадат в мненията си за това, че той не поражда оптимизъм от гледна точка на хуманизма и справедливостта. Песимизмът на учените, а и не само на тях, е съвършено естествен, тъй като той идва от съзнанието за това, че кризите винаги са се съпровождали с продължителни периоди на упадък, и то най-вече в областта на културата и морала.

Днешната „дисхармоничност“ на света, унижаваща честта и достойнството на „другите“ и „различните“, се поражда и се поддържа според нас от синергично свързаните помежду си страсти към „**алчност и власт**“, „**власт и алчност**“, заради които е предизвикана и днешната поредна криза. И няма да е пресилено, ако кажем, че неутихващата в историята на човечеството и изострящата се в наши дни борба между „**хората на духа**“ и „**хората на нюха**“ все още продължава да бъде неравна от гледна точка на ценностите на хуманизма, справедливостта и морала.

В глобален план съвременната цивилизация, наред с нейните безспорни социално-икономически постижения, и най-вече индустриално-технологически, се характеризира и с някои парадоксални и дори абсурдни особености. Ще посочим само някои от тях.

Първо, постиженията на научно-техническия гений на човечеството се използват преди всичко за изобретяване на все по-съвършени средства за въоръжаване и изстребление на хората в ущърб на живота, а и на самата природа, но не и в такава степен – за здравето и благополучието на хората.

Второ, животът на невинни хора, сред които и на милиони деца, в различни места по света се отнема чрез агресивни интервенции или просто чрез „хуманитарни“ блокади, т. е. глад, инициатори на които са цивилизовани и технологически развити държави. Монополизирайки правото на прогрес и цивилизованост, сами проповядващи ценности от „висок порядък“ и сами ръководещи се от своята ненаситна алчност, те погазват всякакви права, сред които и свещеното право на живот.

Трето, свидетели сме на различни, но по своите последици, слисващи със своята несправедливост форми и средства за експлоатация на по-слабите и бедни страни, в крайна сметка, свидетели сме на триумфа на алчността и стремежа към власт.

Четвърто, абсолютизация на стремежа към забогатяване на всяка цена, без да се съобразяваме със средствата, т. е. фетишизация на материалността и веществеността на битието в ущърб на духа и душата. Ако не си закриваме очите пред горепосоченото, ще трябва да се съгласим с българския поет Ивайло Балабанов, че живеем „във време злочесто, където няма романтика и вяра, а само стока и капитал“. „На какво се учудвате?“ – ще каже някой. Та нали винаги и навсякъде по света богатството е служило преди всичко за увеличаване на самото богатство, без да се държи сметка за болките и страданията на по-голямата част от човечеството?!?

Някои конкретни проявления на кризата в нашата действителност

Посочените характеристики (а те далеч не са само тези) на съвременния цивилизационен процес намират своето отражение в много конкретни проявления. Ще отбележим само няколко. От особено значение е рефлексията над родната действителност, тъй като отношението към нея продължава да си остава основа за вътрешния живот на всеки гражданин.

1. Най-ярко те се проявяват в открито наглеещата и триумфираща, безнаказано от властта, **престъпност**, която е възможна само при симбиотично срастване между тях. А след това се учудваме, че все по-осезателно се проявява „аномията“ в обществото, че се повишава равнището на агресивност и деструктивност, на автоагресивност и автодеструктивност чрез различни форми и средства.

2. В редица страни, разбира се, в различна степен и в зависимост от тяхната история, се наблюдава сериозен психологически проблем, който пределно общо можем да определим като „**неумение да бъдем свободни хора**“, свободни и независими народи и държави. Колкото по-дълго, толкова по-силно се отразява липсата на свобода. Едва ли може да се отрича, че свободата и културата на индивида, общността и народа са съотносителни явления, че те са взаимносвързани, взаимнодопълващи се и неразделни части на една и съща система.

3. Липсата на умения да бъдем свободни, или недостигът на „култура за свобода“, неизбежно ражда **компенсаторно и подражателно поведение** както при отделния индивид, така и при общността и народа като цяло.

4. Актуализира се и на преден план излиза „дихотомното мислене”, което:

а) трудно разграничава сложните и противоречиви реалности, опростява индукцията и дедукцията, а често прибягва и до трансдукцията;

б) пречатства способността за абстрахиране от случайното, външното, второстепенното и затруднява отсяването на важното, първостепенното, закономерното;

в) пренебрегва контекста и фона, разнообразието от предпоставки, решения и последици;

г) ражда абсолютизирани и безалтернативни умозаклучения и оценки на реалността, другите и себе си;

д) води до това, че всичко се възприема в черно-бели цветове;

е) стеснява съзнанието и поведението до крайно ограничени варианти и възможности за избор и алтернативи.

5. Подобно състояние на съзнанието съвсем закономерно поражда чувството на безпомощност и безнадеждност, на отчаяние и безперспективност и едновременно с това, пречатства способността и необходимостта от вземане на адекватни и позитивни решения. Неслучайно дихотомното мислене се възприема като синоним на „тужелното мислене” (**“constricted thinking”**), рязко ограничаващо вариантите на избор на поведение до два – „всичко или нищо”, характерно за самоубийственото поведение (Shneidman, 1984; Orbach, 1988).

6. Оттук и люшкането на отделния индивид, на цели групи и общности между активни, гневни, агресивни изблици, от една страна, до безразличие и депресивни нагласи, до неспособност да контролират крайните емоционални състояния, от друга страна, водещо в крайна сметка до изтощаване на тяхната енергия и психични ресурси. Омаломощени заради неудовлетворените си потребности „отвътре” и несвоевременно подкрепени от средата и реалността, т. е. „отвън”, те няма как психологически да не се окажат, оказват се и са на прага на безизходицата и отчаянието.

Едва ли някой не е забелязал през последните две десетилетия проявенията на подобна „социална психопатология” и в нашата – особено, но не само – социално-политическа действителност. Протичащите днес кризисни процеси не само трябва да се констатираат, но и да се обясняват техните източници и фактори, техните субекти и последици за отделния човек и обществото като цяло, за образователната система също, което е посилно само на науката с нейните строги, обективни и безпристрастни методи на проникване в същността на протичащите процеси с цел да

предложат адекватни средства за тяхното разбиране, а след това и за възможно контролиране на триумфиращата днес дисхармония, а постепенно и достигане на по-хармонично и справедливо устройство на средата и живота на хората. Подобна дисхармоничност, неустойчивост, несигурност на съвременния живот намира съвършено естествено отражение най-напред във философията, а след това – в социалните и хуманитарните науки, пораждайки различни ценностни и епистемологични системи, както и противоречиви социални политики и практики (Benhabib, 2002).

Констатации и конкретни предложения

Но какво да бъде образованието на фона на по-горе приведените особености на съвременна действителност, а от друга страна, от гледна точка на нашите представи и идеали за нея?

По разбираеми за всички ни причини висшето образование у нас дълго време, а по инерция – и сега, се характеризираше предимно с обхвата и „широтата” си, но не и с „дълбочината” си, водеща до органичен и устойчив духовен „скрипт”. Много мислители в различни времена са ни предпазвали повече от полуобразовани, недостигнали до култура и морал индивиди, отколкото от необразованите. А ние трудно се освобождаваме именно от недостигналите до култура и морал хора на властта, упражнявана на различни равнища и в различни институции.

От недостигналата до култура образованост закономерно следва външната нейна демонстрация с лицемерни, нарцистични притворства, с неизбежни компенсации по познатия ни принцип: „Искаш да живееш – умей да се въртиш”. И съвършено естествено, след като продължително време сме гонили „широтата”, а не „дълбочината”, нямаше как да не заседнем в „плитчината”.

Последва процес на **безкритично заимстване и подражание** на външни образци и модели покрай и независимо от родния „социално-психичен хумус”. Безкритични и безотговорни „реформатори” меркантилно и слугински откликнаха на „болонски” и „лисабонски” веяния и осребрили „отвореността”, услужливостта и покорността си, те набързо „присадиха” законодателства спрямо средното и висшето ни образование. И къде в рамките на новото уж „европейско” законодателство, къде покрай, а къде и против него съкратихме периода на детството, удължихме престоя на юношите в горния курс на българското училище, пръкнаха се десетки нови университети с хиляди нови студенти, доценти и професори на глава от иначе

прогресивно стопяващото се население в страната.

И сега някои започнаха, макар и плахо, да негодуват и да се обръщат към самите себе си, към своята история и отговорността си пред бъдещето на народа си. Сред тях е съвършено естествено предни позиции да излязат и да поемат отговорността си най-добрите висши училища, които да заменят „широтата“ с „дълбочината“, да намерят оптималното съотношение между теоретичните знания и практическото им приложение, тъй като само последното ще направи възможна тяхната проверка и „валидизация“ не само в собствените ни очи, но и в очите на другите, на по-широката социална екология като цяло.

Крайно време е във висшето образование да се върнат **праксиологическият и аксиологическият подход**, тъй като критерий за култура е реалната практика и равнището на живот на хората, а така също и техните идеали, които ги мотивират и които те следват. Онова, което най-вече не достига на нашето висше училище, е „практикумът“ по самостоятелно, субектно „добиване“ на знания и тяхното упражняване в реални условия на бъдещата професия на студентите. Ако тръгнем от етимологията на френската дума **“professer”** – **‘упражнявам’**, то тогава професионализмът следва да се възприема като „упражняване нещо на практика“, тъй като неприложените своевременно в съзидателни дела знания не водят до добродетелност, до устойчиви ценности и духовни скриптове.

„Добивам“, „изработвам“ и „откривам“ нови знания не съвпада с преобладаващото напоследък значение ‘получавам’ такива и затова първите три думи имплицитно съдържат в себе си гордото „Аз съм!“, синоним на изтрилия се с времето символ на честта и достойнството, удостоверявани и защитавани от чувството за субектност и самореализация на базата на „произведеното“ и „изработеното“ от нас самите за благо на другите. Оттук и чувството на гордост у хората, дефицитно напоследък. Неслучайно в качеството на критерий за субектност и индивидуалност много автори приемат възможността и периметъра на „свободата на избора“. Още Хумболт е подчертавал, че най-важното условие за ефективността на академичната среда се заключава в осигуряване на „уединеност и самостоятелност“ на личността.

Към такова образование може да се върви и да се достигне не просто по пътя на **„алтернативност“** на принципите, формите и средствата, обикновено много бързо изживяващи на свой ред своя срок. С голо подражание, покрай и против доказалата своята ценност и перспективност традиция, с дръзка, но

необмислена и необоснована алтернативност и радикалност в угода само на „злобата на деня“ няма да достигнем до устойчиво развитие нито на отделния индивид, нито на младата генерация, нито на обществото като цяло.

Не всички иновации водят до ценности и до култура, а само онези, които „не изсичат гората, за да засадят парк“, т. е. само осигуряващите приемственост, устойчивост и еволюционна перспективност. Неслучайно образованието винаги е съчетавало в себе си две противоположни на пръв поглед, но вътрешно и взаимно необходими характеристики – гъвкавост, иновационност, от една страна, и консервативност, от друга страна, единството на които осигурява не само баланс на системата, но се явява и вътрешен генератор, и гарант на еволюционната перспектива. Необходимо е да се съхранява всичко, което е достойно за внимание и памет, градивно е за предаване на потомците.

Отново към учебните планове и кредитната система

Сега отново сме в режим на преразглеждане на **учебните планове** на отделните специалности. Няколко по-важни констатации и предложения.

Първо, в някои от специалностите учебните планове наистина функционират по-скоро като **„колекция“** от несвързани помежду си учебни дисциплини, отколкото като единен, системно структуриран, целенасочен и продуктивен **„етос“**. Невинаги се следва изискуемата логическа последователност, приемственост и системност, т. е. невинаги и ненавсякъде е ясно защо едни учебни дисциплини са в качеството на предпоставки за други, отразяват ли те необходимите междупредметни връзки, какви са междинните резултати и отсрочените във времето последствия от такава подредба.

Второ, в сегашните учебни планове е значителен превесът на **задължителните учебни дисциплини** над избираемите и факултативните, което рязко ограничава възможностите за избор на студентите, както и индивидуализацията на учебния процес и – особено – с изявените студенти. Желателно е около 30% от общия брой часове да се отреждат на свободноизбираемите учебни дисциплини.

Трето, наблюдава се **неправилно съотношение между трите форми** на учебния процес: лекции, семинари и практически упражнения. По закон студентите, завършващи бакалавърската степен на своето висше образование, трябва да владеят не само знания, но и практически професионални умения. Реалиите обаче сочат, че теоретичното знание продължава да господства над „преживяното“,

над добитото чрез собствен практически опит в продължение на целия четиригодишния срок на обучение в бакалавърската степен. С други думи, практическото измерение на образованието е крайно занижено като количество и особено като качество.

Отделен и специален въпрос е обучението в магистратура.

Четвърто, наблюдава се излишно „дробене“ на учебното съдържание, т. е. проблеми и теми, принадлежащи по същество към един и същ учебен предмет, нерядко и с лекота се превръщат в отделни и самостоятелни учебни дисциплини. В резултат на което трудно се избягват повторенията, неправомерно се увеличава учебната натовареност и броят на изпитите и т. н. Учебните предмети следва да съвместят и придобият, от една страна, устойчивост, а от друга страна, по-гъвкава вътрешна архитектурна структура, да притежават конкурентоспособна качествена приложимост, т. е. социална и практическа валидност.

Пето, занижен е **текущият контрол** над процеса на овладяване на знанията и практическите умения, което сериозно уязвява качеството на получаваното образование. При несистемен процес – често несвързани тематично лекции и семинари, отсъстващи или недостатъчни практически упражнения, практикуми и стажове, както и при нерегламентирано и несанкционирано отсъствие от учебния процес, единствената форма на контрол си остават изпитите в края на семестъра или на годината, когато се фиксира само резултатът и е вече късно да се влияе на процеса. Предлагаме да се засили текущият контрол над процеса на обучение и той да се включи в натовареността както на преподавателите, така и на студентите.

Шесто, от особено внимание се нуждаят **изявените и талантливите студенти** във всяка специалност. Индивидуализацията на тяхното обучение, стимулирането на участието им в семинари и конференции, с публикации в специализирания печат, тяхното приобщаване към наши и международни проекти и др. би следвало да се разглежда като особен и перспективен вид инвестиция в бъдещето.

Седмо, бавно или формално се имплантира Европейската система за **трансфер на кредити** за натовареността и положените усилия от страна на студентите в учебния процес, което, в крайна сметка, затруднява международната сравнимост и еквивалентност на резултатите от образованието. Причините за това са много:

а) недоработена държавна нормативна документация;

б) съществуващата система абсолютизира един-единствен критерий – количеството часове за дадената учебна дисциплина, и то само в частта „аудиторна заетост“;

в) кредити рядко се дават за самостоятелна работа на студентите, за курсови работи и проекти, за участие в изследвания с преподаватели или самостоятелно, за участие в практикуми, стажове и т. н.;

г) ненавсякъде съществува нормативно предписана възможност за по-голяма гъвкавост за начисляване на кредитите, т. е. за правото да бъдат добивани в други специалности, както и за преноса на кредити от един семестър в друг;

д) субективизъм при даване на кредити, т. е. независимо от сравнителната тежест на аудиторната и извънаудиторната заетост на студентите по съответните учебни дисциплини;

е) определя се само броят на кредитите за семестър, учебна година и за четиригодишния срок на обучение.

В редица европейски страни 1 кредит се присъжда за аудиторна заетост на студента от 9,67 до 12,5 часа и от 17,7 до 22,33 часа за извънаудиторна негова заетост (практики, стажировки, извънаудиторни семинари, реферати, курсови работи, участие в конференции и др.).

Осмо, в **техническото насищане** на университетските аудитории, лаборатории и кабинети ние в сравнение със западните университети изоставяме значително и сме далеч от тях.

Девето, добре оборудваните университетски пространства са безусловно важно и необходимо нещо, но основният фактор за качествено и продуктивно обучение си остава **субективният фактор** – това е духовният, интелектуалният и моралният потенциал на преподавателите и студентите. Например днешните критерии, показатели и средства за атестация на преподавателите не доведоха нито до освобождаване на някои от тях, нито пък до стимулиране на най-добрите от тях. Уравновилковката си остава.

При подбора на студентите пък обикновено се абсолютизира **общообразователният бал**, а почти не се ръководим от мотивационните критерии на кандидатите за една или друга специалност, в резултат на което в специалностите попадат съвършено немотивирани за тях студенти. А личната мотивация е основният фактор на тяхната качествена професионална подготовка и удовлетворяваща бъдеща реализация. И неслучайно много от тях не упражняват професията, за която четири години са подготвяни, и в крайна сметка не оправдават инвестираните в тях средства. А едновременно с това прага на университетите не прекрочват немалко високо мотивирани именно за съответните специалности, но те се заемат от немотивираните за тях, но затова пък с – често незначително – по-висок общообразователен бал. Специалностите следва да разработят адекватни системи от критерии и показатели за търсене,

обективна оценка и надежен подбор на своя собствен студент, а не на плацдарм за невзискателно приемане в една и несанкционирано преместване в друга специалност.

Десето, накрая, но от първостепенно значение е привличането и подготовката на **младите преподаватели**. Немалка част от тях са прекалено натоварени с учебни занятия по различни и далечни една от друга учебни дисциплини, което не само затруднява качествена подготовка по всяка една от тях, но най-вече препятства своевременното им включване в изследователска дейност, а оттук – и задържането на тяхното кариерно израстване. И така държавата години наред рядко отпуска щатни места за млади преподаватели, а немалка част от младите докторанти не защитават дисертациите си в срок или изобщо не защитават и без да върнат изразходваните държавни средства, напускат страната.

Това лишава университетите от млади и конкурентоспособни кадри, наруша се съотношението между различните поколения преподаватели и изследователи, специалностите са принудени да привличат външни кадри, вместо своевременно да се подсигурят с млади, добре подготвени и мотивирани за преподавателска и изследователска работа хора и по такъв начин да поддържат едно оптимално съотношение между поколенията в цялостния си академичен потенциал.

В крайна сметка, се нанася ущърб на конкурентоспособността на кадрите, като се има предвид, от една страна, съществуването на множество идентични и аналогични специалности в страната, така също и предвид императивите на европейската интеграция, която, от друга страна, неизбежно ще увеличи движението на кадрите от различни държави в двете посоки.



ЛИТЕРАТУРА:

- Фуко, М. (1991). *Герменевтика субъекта*. Москва: Социо-Логос.
- Benhabib, S. (2002). *The Claims of Cultural Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Orbach, I. (1988). *Children who don't want to live: Understanding and treating the suicide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shneidman, E. S. (1996). *The Suicidal Mind*. New York: Oxford University Press.

**ТРИАДАТА ИНТЕРЕСИ – СПОСОБНОСТИ – ПОТРЕБНОСТИ
ПРИ ИЗБОРА НА ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРОФЕСИЯ****МАРИЯ ТЕНЕВА****Тракийски университет, Педагогически факултет, Стара Загора, България****THE TRIAD INTERESTS, ABILITIES AND NEEDS
WHEN CHOOSING THE TEACHING PROFESSION****MARIA TENEVA****Trakia University, Faculty of Education, Stara Zagora, Bulgaria****Abstract**

Choosing a career is an event that has a significant impact on the prosperity and personal and the direction of development of the person. A successful professional career is projected onto the sense of self-acceptance and the level that the person achieves according to the pyramidal hierarchy of human needs.

***Aim of the research:** To discover the factors determining the choice of a future profession with freshmen students of the Faculty of Education of Trakia University.*

***Methods of the research:** For the realization of the objective, the test method has been used.*

***Results:** The results obtained indicate that with the majority of first-year students who were covered in the study the choice of a higher educational institution and major subject is characterized by persistence and forethought. It is determined by their interests, abilities and needs.*

***Conclusions:** When choosing a future profession, the young person should not be guided by rational components. The profession should be rewarding and a key factor in the personal self-realization.*

***Key words:** vocational choice, career development, factors determining the occupational choice*



Изборът на бъдеща професия може да се определи като едно от ключовите събития в живота на младата личност. Добрият професионален избор оказва положителна проекция върху чувството за удовлетвореност от положени труд, усещането за приемане от социалното обкръжение. Провокира желаниа и стремежи у личността за повишаване на професионалната компетентност и поражда осъзнат стремеж към личностно себеусъвършенстване.

Това налага необходимостта в последното десетилетие да се работи целенасочено по посока на провеждане на т. нар. „кариерно образование“. През 2008 г. Съветът на Европа отправи апел всички държави членки на Европейския съюз да работят за насърчаване на създаването и развитието на умения за управление на кариерата през целия живот, да се работи целенасочено по посока улесняване достъпа на всички граждани до висококачествени услуги по професионално ориентиране, да се насърчава участието в националните и международни мрежи по кариерно ориентиране и образование през целия живот.

Както изтъква Яна Мерджанова, „кариерното образование се структурира съдържателно като съвкупност от организирани

на регионално, национално и международно равнища дейности с: информационен, консултантски и/или обучаващ характер, предназначени за формиране на умения за управление на кариерата на две равнища – себепознание и себереализация, и в три аспекта – спрямо личността, спрямо пазара на труда и спрямо професионалната организация” (Мерджанова, 2012: 79).

На този етап в България са направени първите стъпки по отношение на организацията и реализирането на кариерно образование, но трябва да се работи целенасочено по посока оптимизиране на цялостния процес.

В българското училище все още не се работи достатъчно за ранното диагностициране на способностите на личността. В учебните програми почти липсват методически единици, насочени към себепознание, самооценяване, формиране на умения за избор на дейност, реализиране на съвместна дейност, умение за вземане на решение избор на бъдеща професия, информиране за пазара на труда. Това затруднява личността да опознае собствения си вътрешен свят, да открие своите силни страни, да определи своите предпочитания, да направи адекватен професионален избор.

Разглеждайки проблема за избора на бъдеща професия, трябва да открием факторите, провокиращи насочеността на личността към този съдбоносен избор.

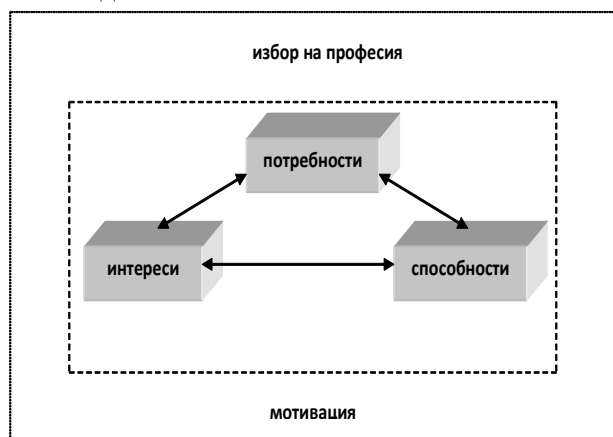
В избора на една или друга професия ние се ръководим от различни мотиви и потребности. Мотивите би могло да се разглеждат като такива вътрешни състояния на личността, които поражда определено поведение, насочено към реализиране на конкретни цели.

Според становището на Р. Стаматов „мотивите могат да бъдат осъзнати, но и неосъзнати” (Стаматов & Минчев, 2003: 266).

Когато вземаме важни решения за своя живот, би следвало да се ръководим от устойчиви и осъзнати мотиви. Реалността посочва, че в редица случаи личността демонстрира определен начин на поведение, без да осъзнава истинските причини за своите постъпки. Това би могло да се разглежда като фактор, възпрепятстващ възможността да бъде предсказано поведението на тази личност в бъдещ момент.

Просперитетът на развитите в икономическо отношение общества се дължи на мотивирания избор на професия, качеството на подготовка на кадрите, конкурентоспособността на човешкия фактор на пазара на труда. В този аспект ключова роля имат осъзнатият избор на професия, устойчивите мотиви в етапа на нейното овладяване, стремежът към перманентно повишаване на квалификацията и личностно себеусъвършенстване и себедоказване.

Изяснявайки проблема за професионалния избор на младата личност, би следвало да бъдат открити и анализирани спецификата на нейните интереси, способности и потребности. Горепосочените фактори са организирани в триадна зависимост, чиито компоненти тясно си взаимодействат.



Фиг. 1. Триадата „интереси – способности – потребности” при избора на професия

Един от факторите, който има значимо влияние върху професионалния избор на отделната личност, са интересите. Те се

определят от активната познавателна насоченост на личността, съответстваща на нейните цели. Интересите би следвало да се анализират, като се има предвид динамичният им характер. Те непрекъснато се променят, надграждат се и си взаимодействат в проекцията на времето. В различни периоди от своя живот личността многократно променя своите интереси, някои от които би могло да се характеризират дори с външно несъответствие и несъвместимост помежду им.

Изяснявайки проблема за ролята на интересите при избора на професия, трябва да насочим вниманието си към откриване на „актуалния интерес” за личността към настоящия момент. Да открием степента му на осъзнатост, осмисленост, устойчивост, самостоятелност, същността на мотивите, които го поражда.

Личността може да постигне по-високи успехи в професионалната си дейност, когато нейните интереси са в области, в които тя притежава определени способности.

Както отбелязва Б. Минчев, „способностите са най-престижните човешки качества. Често изразите „способен” и „надарен” се използват като синоними. Способността е обществено-природен капитал, вълпътен в индивидуална форма” (Стаматов & Минчев, 2003: 279).

Всяка способност трябва да се разглежда като цялостна надареност, а не като част от надареността. Когато се говори за способност, в най-общ план се има предвид наличието на потенциал в личността за високи постижения в една или друга област, който не се среща у други индивиди и може да се регистрира в съвкупност от измерими белези на дадено поведение. Като такива измерими белези следва да се изтъкнат: ранната им поява в индивидуалното развитие на личността, тяхната спонтанност, бързият напредък на личността в конкретни дейности, високата продуктивност, широкият пренос на компоненти в рамките на общата надареност, удоволствието при извършването на продуктивна дейност.

Горепосочените измерими белези обикновено действат комплексно. Съдействат за развитието на устойчива мотивация към дейността, в която личността преживява висок успех и еволюира по отношение на своите потребности.

Потребността може да се възприеме като осъзнавана от личността необходимост (изпитан дефицит) от нещо в актуалния момент на нейното съществуване. Според становището на Я. Мерджанова те (потребностите) „стоят зад (преди) поведението като нужда, необходимост от нещо” (Мерджанова, 2009: 43).

Човешките потребности се характеризират с многопосочност и динамичност.

Варира в много широки граници поради уникалността и неповторимостта на всяка една личност. В определен времеви и ситуационен отрязък различните хора имат различни потребности. Удовлетворяването на едни потребности поражда нови, което ни насочва към осмисляне на факта, че процесът се характеризира с безкрайност. Човешкият индивид в цялото си съществуване преживява състояния на необходимост от нещо (потребности), преодоляване на тези състояния чрез удовлетворяване на потребностите и пораждаване на нови.

Е. Маслоу (представител на хуманистичната психология) организира базовите потребности в йерархична пирамидална структура. В основата на пирамидата той поставя физиологичните (витални) потребности, като храна, вода, въздух, сън, без които е невъзможно съществуването на живия организъм. Следват потребностите от безопасност, принадлежност и любов, уважение. На най-високото стъпало на пирамидата Е. Маслоу поставя потребността от самоактуализация (Маслоу, 2002).

За самоактуализиращите се хора в професионален аспект са характерни свободният и целенасочен избор на професия, непрестанният стремеж към професионално и личностно себеусъвършенстване, себеприемането, инициативността, комуникативността, динамичността.

Компонентите „интереси“, „способности“, „потребности“ са обединени в триадна зависимост, взаимно си влияят. Спецификата на всеки един от тях определя конкретните особености на останалите.

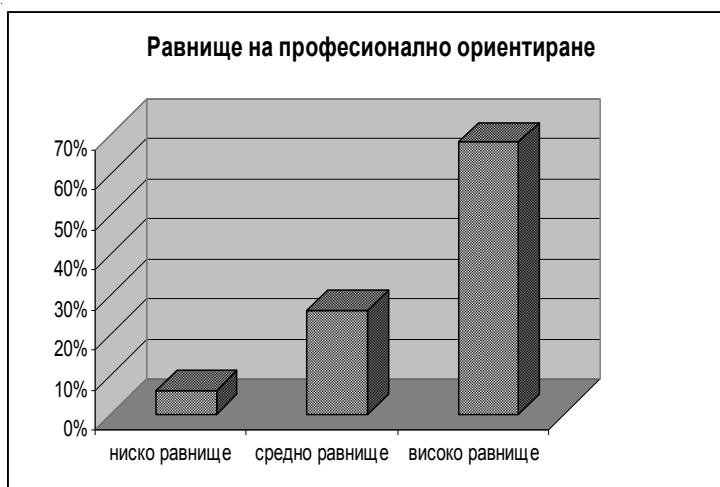
Добрият професионален избор, в частност и в областта на педагогиката, се осъществява в най-висока степен тогава, когато *интересите* на личността са в синхрон с нейните *способности*, и това провокира у нея *потребност* от целенасочено себеразвитие и кариерно израстване в определеното професионално направление.

За да установим, доколко съзнателно подхожда младата личност към избора на бъдеща професия и дали съществува синхрон и триадна обвързаност между факторите „интереси“, „способности“, „потребности“ при професионалния избор на бъдещите педагози, използвахме тест въпросник „Професионалното ориентиране на студентите“, разработен от Т. Дубовицкая (Дубовицкая, 2004: 82 – 86).

В изследването са обхванати 77 студенти в първи курс от специалност „Социална педагогика“, които се обучават в Педагогическия факултет на Тракийски университет. Тестът е

адаптиран и предоставен за анонимно попълване от студентите.

Графично резултатите от теста биха могли да бъдат представени по следния начин:



Фиг. 2. Равнище на професионално ориентиране на студентите

От графиката на фиг. 2 може да се установи различие в равнището на професионално ориентиране, провокирало избора на педагогическа професия от студентите първокурсници.

Високо равнище на професионално ориентиране е регистрирано при 68% от обхванатите в изследването лица. При тези студенти интересите, способностите и потребностите са организирани в триединство, на което се дължи високото равнище на професионално ориентиране при избора на професия.

В потвърждение на това, че *интересите* им са в унисон с професионалното направление, по което придобиват професионални компетенции, тази група студенти посочват, че тяхното хоби и дейностите в свободното време са свързани с бъдещата им професия. Отбелязват, че по собствена инициатива четат допълнителна литература, свързана с професията, която овладяват в университета. Те познават или с нетърпение биха се запознали по-детайлно със спецификата на работа на специалисти в областта на професията, на която ще се посветят за в бъдеще.

Студентите с високо равнище на професионално ориентиране изразяват увереност в това, че притежаваните от тях *способности* ще спомогнат за по-доброто овладяване и кариерно израстване в областта на избраната от тях професия. Те считат, че естеството на работа по овладяването в университета педагогическа професия ще им позволи в най-висока степен да изият себе си и своите способности.

Тази група студенти са вътрешно мотивирани да овладяват задълбочено научната материя, която им се предоставя в университета, и да формират специфични компетенции по овладяването от тях професия.

При 26% от студентите в първи курс от специалност „Социална педагогика” е установено средно равнище на професионално ориентиране. При тази група студенти установяваме нарушена взаимовръзка между изследваните от нас фактори – интереси, способности, потребности. Те заявяват, че не са водени от случайни обстоятелства в своето желание да учат в конкретния университет и факултет. В същото време изтъкват, че желанието им да овладеят точно тази професия и да я упражняват, не се характеризира с устойчивост и обоснованост. Виждат малко хубави неща за себе си в своята бъдеща професия, но в противовес на това отговарят положително, че ако им се предостави нова възможност да започнат отново да учат, биха избрали същата специалност, по която се обучават сега.

Студентите със средно равнище на професионално ориентиране не изпитват потребност да четат по своя инициатива допълнителна литература, свързана с бъдещата им професия. Не считат, че в процеса на своето обучение ще бъде полезно за тях да се запознаят със спецификата на работа на специалисти в областта на бъдещата им професия. Тяхното хоби и дейностите в свободното време все още не са в унисон с бъдещата им професия.

На този етап от обучението си те не осъзнават необходимостта от перманентно себеусъвършенстване в професионален аспект след завършването на университета, насочено към по-ефективно упражняване на професията.

Въпреки установения дисбаланс между интересите, способностите и потребностите на студентите със средно равнище на професионално ориентиране, от спецификата на техните отговори установяваме положителна тенденция, изразяваща се в желание за работа по овладяването професия. Студентите, които попадат в тази група, не смятат да придобиват нова професия, по която да работят. Имат желание да работят по професията, която овладяват в момента. След дипломирането си дори ако това се окаже трудно, ще се опитат да си намерят работа и да упражняват професията, по която се подготвят в университета. Считат, че работата по овладяването от тях професия ще им позволи за в бъдеще в най-висока степен да изявят себе си и своите способности. За тази група студенти трябва да се работи целенасочено от целия екип специалисти, ангажирани с тяхното обучение, по посока на това, те да открият положителните страни на бъдещата си професия, да синхронизират своите интереси със

спецификата на професионалната област, в която придобиват компетенции, външната мотивация по време на цялостното им обучение да бъде претрансформирана във вътрешна.

При 6% от обхванатите в изследването студенти установяваме ниско равнище на професионално ориентиране. Тези студенти посочват, че са направили избор на факултет и специалност по силата на случайни обстоятелства. Те учат с мотива да получат висше образование, без да се интересуват от професията, която ще придобият. Ако им бъде предоставена нова възможност, не биха избрали същата специалност, по която се обучават сега. След дипломирането си не биха положили усилия по посока надграждане и усъвършенстване на професионалните си умения и компетенции. Не виждат хубави неща за себе си в тази професия. Няма желание да работят или ако изобщо им се наложи да упражняват овладяването от тях професия, то няма да бъде за дълго време.

Самият факт, че във висшето училище присъстват млади хора с ниско равнище на професионално ориентиране, е смущаващ. При тях дисбалансът между интереси, способности и потребности е още по-голям. Би могло да се изтъкне липсата на взаимовръзка между трите разглеждани от нас фактора, оказващи влияние върху правилния избор на бъдеща професия. Всеки от тях функционира самостоятелно и има независима приоритетна роля в избора на бъдеща професия при всяка отделна личност.

В резултат на проведеното изследване достигнахме до следните изводи:

Правилният избор на педагогическа професия е в пряка зависимост от триадната обусловеност между интересите, способностите и потребностите на личността.

Повече от две трети от студентите в първи курс, специалност „Социална педагогика”, които се обучават в Педагогическия факултет на Тракийски университет, имат високо или средно равнище на професионално ориентиране. Те извършват самостоятелен избор на висше учебно заведение и специалност. Техните интереси са в съответната научна област, по която се обучават. Изпитват необходимост от по-детайлно запознаване със спецификата на бъдещата си професия и считат, че притежават необходимите способности, които ще им позволят да постигнат високи професионални успехи, добро кариерно развитие и добра личностна себerealизация.

Студентите с ниско равнище на професионално ориентиране – въпреки малкия им дял (6%) – трябва да бъдат подпомогнати в откриването на положителните характеристики на овладяването от тях професия. Да бъдат подпомогнати в процеса на преход на външната мотивация за овладяване на професията „социален педагог” във вътрешна. Да открият в

спектъра на своите личностни притежания онези свои способности, които ще съдействат за успешната им професионална реализация по овладяваната професия.

Да синхронизират своите интереси със спецификата на бъдещата си професия. Да осмислят необходимостта от перманентно професионално себеусъвършенстване, което ще допринесе за тяхното кариерно себепознание.



ЛИТЕРАТУРА:

- Дубовицкая, Т. Д. (2004). Диагностика уровня профессиональной направленности студентов. *Психологическая наука и образование*, 2, 82 – 86. Москва: Наука и образование.
- Маслоу, Е. (2002). *Мотивация и личность*. София: Просвета.
- Мерджанова, Я. (2012). Европейското кариерно образование в български условия. *Педагогика*, година LXXXIV, 1, с. 79. София: Главна редакция на педагогическите издания към МОН.
- Мерджанова, Я. (2009). Интересите в личностната структура и динамичното кариерно ориентиране. *Педагогика*, 1-2, с. 43. София: Главна редакция на педагогическите издания към МОН.
- Стаматов, Р., Б. Минчев (2003; 2005). *Психология на човека*. Пловдив: Хермес, с. 266-279.

ОБЩЕСТВО НА ЗНАНИЕТО: НОВИ СТРАТЕГИИ ЗА МОДЕРНИЗАЦИЯ НА ОБРАЗОВАНИЕТО

ЕЛЕНА ЛАВРЕНЦОВА

Тракийски университет, Педагогически факултет, Стара Загора, България

KNOWLEDGE SOCIETY: NEW STRATEGIES FOR THE MODERNISATION OF EDUCATION

ELENA LAVRENTSOVA

Trakia University, Faculty of Education, Stara Zagora, Bulgaria

Abstract

This paper is devoted to the clarification of some theoretical problems, related to human society's contemporary conditions, which are characterized by a multitude of fundamental changes and transformations, mainly determined by the intensive development of ICT and artificial intelligence. The analysis falls on different efforts aiming at the conceptualization of accomplishing crucial social changes whereas the main focus is directed towards two key concepts – “information society” and “knowledge-society” because of their obvious domination in academic and public-political discourse. The difference between accepted theoretical approaches is laid down both regarding the nature of information society and concerning the essence of knowledge-society. In addition a certain shift of the thinking modus is pointed out predetermining the more intensive use of the concept “knowledge-society” along with implanting new meaningful connotations within its content, which include much broader social, ethical and political dimensions. An attempt is undertaken at making a sense of the chief characteristics and features of knowledge-society along with its risks and contradictions with a purpose to describe the successful educational strategies in response to the new social challenges.

***Key words:** information society, knowledge-society, technologies, knowledge-economy, democratization, education*



Въведение

Днес съвременното общество претърпява радикална трансформация на своите структурно-организационни основи, в резултат на което се оформя качествено нов тип социална система. Според мнението на мнозина изследователи този процес е предизвикан главно от мощното развитие на информационните и комуникационните технологии и изкуствения интелект, съпроводено от широкото им внедряване във всички сфери на живота. Но как може да бъде охарактеризирана тази фундаментална промяна? Означава ли тя следващ етап в постъпателното движение на индустриалното общество, или става дума за настъпване на съвсем друга, непозната досега епоха? В опита си да осмислят същината на извършващите се преобразувания и да концептуализират регистрирания феномен учените конструират и въвеждат в научен оборот редица термини, като „пост-“ или „свръхиндустриално общество“, „информационно общество“, „технотронна ера“, „глобално общество“, „общество на знанието“ и др.

Несъмнено всеки от посочените понятийни конструктори в своите съдържателни импликации се оказва вписан в специфичен социокултурен контекст, носи върху себе си печата на една или друга идеология и предполага тясна обвързаност с определен тип социален сценарий или проект. Вследствие на тази разлика постепенно се извършва целенасочена терминологична селекция, в резултат на която в обществено-политическия и до известна степен в научния дискурс се налага употребата на две понятия – „информационно общество“ и „общество на знанието“, с явно подчертан приоритет по отношение на първия термин като по-подходящ израз на съответния политико-идеологически тренд.

Понятието „информационно общество“ като „предтеча“ на съвременните концептуални схващания

Понятието „информационно общество“ като специфично словосъчетание първоначално се появява в Япония в началото на 60-те години

на XX век. Активното внедряване в научния оборот и по-широкото му популяризиране най-вече е свързано с такива имена като Камишима, Хаяши и Масуда, който пръв използва английския аналог на термина през 1970 г. Подобно на други, близки по своето значение категории, като „постиндустриално общество” или „революция на белите якички”, това понятие се стреми да отрази новоформиращата се социоекономическа общност.

През 1973 г. известният американски социолог Даниел Бел на свой ред въвежда понятието „информационно общество” в книгата си „Към постиндустриално общество”, в която посочва, че изходният базис на това обществено устройство ще бъде теоретичното знание, инспириращо трансформирането на услугите, базирани на знанието, в централна структура на новата икономика и информационния тип общество. Както правилно отбелязва Иноземцев (1999), сумирайки идеите на Бел, става дума за такава социална система, при която индустриалният сектор ще загуби своята водеща роля под въздействието на нарастващата технологизация, при която науката ще се превърне в основна производителна сила и потенциалът на всяко общество ще се измерва с мащабите на информацията и знанията, с които то разполага (2, с. 20). Към основните характеристики на този тип социум Бел (1999) отнася появата на нови интелектуални технологии, количествения и качествения ръст на различните класи, носители на знанието, и като цяло – промяната на ролята на информацията и знанието в икономическото и обществено-политическото развитие. Ненапрасно американският социолог разглежда това ново обществено състояние и в рамките на друга, използвана от него категория – „общество на знанието”, тъй като: първо, източникът на иновациите във все по-голяма степен стават изследванията и разработките (още повече възникват нови отношения между науката и технологиите предвид централното място на теоретичното знание) и второ, прогресът на обществото, измерван от нарастващия дял на БВП и нарастващата част на заетата работна сила, все по-еднозначно се определя от успехите в областта на знанието (1, с. 154 – 155).

В своя всеобхватен анализ на информационното общество Бел изследва различните му измерения въз основа на девет ключови аспекта: *икономически сектор* – тук е очевидно преобладаващото значение на сектора на услугите не само под формата на т. нар. „третичен сектор”, обхващащ транспорта и преработването, но също така и на търговията, финансите, осигуряването, недвижимото имущество наред със здравеопазването, образованието, науката и др.; *източници на промяна* – компютрите и информационно-предавателните системи; *стратегически ресурс*

– знанието; *технология* – интелектуалните технологии; *базисни умения* – научните, техническите и професионалните; *методология* – абстрактните теории, модели, симулации, системният анализ; *времева перспектива* – ориентацията към бъдещето посредством предвиждане и планиране; *водещ принцип* – кодификацията на теоретичното знание (10, р. 10 – 11).

По-нататъшното мощно развитие на ИКТ през следващите десетилетия, появата на глобална световна мрежа, нарастващите процеси на миниатюризация и преходът към числени методи на съхранение и обработка на информацията наред с разширяващото се производство на софтуер допълнително способстват за затвърждаване хегемонията на термина „информационно общество”. Усилията и предпочитанията на политическите лидери на развитите страни, съпроводени от широка медийна подкрепа, също допринасят за доминиращата му позиция чрез включването на това понятие в дневния ред на редица водещи световни форуми. В рамките на този контекст понятието „информационно общество” като политически и идеологически конструкт се развива в направление на неолибералната глобализация, чиято основна цел е насочена към засилващото се утвърждаване на отворен и „само-регулиращ се” световен пазар (7).

Като цяло може да се каже, че (с известна доза схематизиране) концептуалните схващания относно природата на информационното общество се оформят в 3 основни подхода. Първият подход, условно наречен „прогресистко-сциентистки”, застъпва тезата, че в съвременното общество технологиите се превръщат в решаващ фактор, който оформя социалния ред и обуславя икономическото развитие. Тук главната тежест несъмнено пада върху термина „информация”, която се възприема като „добър посланик” на глобализацията и модернизационните процеси. В определен смисъл към тази позиция също така клонят тези автори, чийто основен концептуален фокус е изследването на директното влияние на ИКТ върху политиката и културата (Гофлър, Лиотар и др.). Общото на това мисловно направление е схващането, че решаване проблемите на социалното и културното неравенство наред с отстраняване бариерите пред пълното политическо участие може да бъде постигнато чрез засилено развитие и използване технологиите за производство и разпространяване на информация (9, р. 3).

Второто направление – *социолого-икономическото* – оформят основно редица социологически трудове, повлияни от концепцията на Даниел Бел за постиндустриалното общество, в рамките на която се разглежда движението на

капитализма от стадия на индустриалния капитал, базиран върху експлоатацията на материалите и човешкия труд, към постиндустриалния стадий, основаващ се върху експлоатацията на организираното знание със съответната промяна във властовите диспозиции.

Третият подход – *социоинтегралният* – допълнително засилва социалния компонент, частично присъстващ във втората позиция. Тук, от една страна, се приема, че доминирането на информацията и знанието в икономиката наред с увеличаване обема на активните човешки дейности е налице, но от друга страна, се подчертава, че това не бива да се възприема като неутрален фактор, понеже развитието на технологиите само по себе си трябва да бъде вписано в много по-широка икономическа, политическа и социокултурна перспектива заедно с отчитането на редица подмолни процеси, предизвикани от съответните игри на интереси в геополитически и локален мащаб. Тази гледна точка е представена от известния испански мислител Мануел Кастелс. Той насочва своето внимание към анализа на основите на информационната ера – икономика, технологии, трудова сфера, политика, обуславящи изграждането на специфична форма на социална организация главно по пътя на трансформирането на информационните ресурси във фундаментални източници на производството и властта.

Кастелс (2004) детайлно изследва информационната епоха, която свидетелства за появата на нов тип общество – *информационен капитализъм*, възникващ вследствие на засиленото развитие на електронните мрежи. Частично опонирайки на Бел, той посочва, че това, което отличава съвременната технологична революция, не е централната роля на познанието и информацията, а тяхното използване в различни устройства за генериране на знания и обработка и предаване на информация в един кумулативен цикъл на обратна връзка между иновацията и нейните приложения (3, с. 43). При това подобно използване се вплита в основните форми на капиталистическите отношения, което от своя страна актуализира проблема за социалното неравенство и всички съпътстващи го въпроси. Както се вижда, третият подход акцентира главно върху това, че съвременното обществено състояние трябва да се разглежда не толкова през призмата на „информация“-та, а в термините на самото общество при внимателно отчитане на множество негови компоненти и измерения.

От „информационно общество“ към „общество на знанието“

Понятието „общество на знанието“ започва да навлиза в научна употреба през 60-те години на XX век благодарение на тези

изследвания, в които се извежда на преден план доминиращата (най-вече в икономическо отношение) роля на знанието. Възприемане знанието като ключов фактор за развитието на икономиката за пръв път явно се подчертава от Фриц Махлуп. Робърт Лейн от своя страна става известен с това, че е един от първите, които употребяват термина „knowledgeable society“ („общество на знанието“). В края на 60-те – началото на 70-те години такива мислители като Етциони и Бел активно допринасят за изучаване засилващата се роля на знанието в качеството му на водещ принцип на съвременното общество в сферата на икономиката, трудово-организационната дейност и науката. Растящата популярност на термина през 80-те – 90-те години основно се дължи на дейността и трудовете на Питър Дракър и Робърт Райх. През призмата на развитието на мениджмънта към характерните черти на обществото на знанието следва да бъдат отнесени такива признаци като широкото разпространение на експертната култура и нарастващата значимост на интелектуалния капитал като основа за организационното благополучие и процъфтяване.

В процеса на генезиса на понятието и неговото по-нататъшно разгръщане се утвърждават три концептуални разбириания: *икономико-технологично* (с явно очертана тенденция за редуциране на знанието към неговата икономическа функция), *културно-хуманистично* (фокусирано върху връзката на знанието с разнообразните процеси на човешката активност) и *социално-демократично*. Ако първите две направления до известна степен смислово се припокриват със съответните разбириания, характеризиращи термина „информационно общество“, то последният подход чрез засиленото си акцентирание върху множество социално-политически проблеми предлага нови смислови конотации. Ненаправно концептът „общество на знанието“ към края на 90-те години започва да се възприема в определени академични кръгове като алтернатива на „информационното общество“. Това довежда до засилени стремежи към допълнително смислово обогатяване и задълбочаване на термина по пътя на неговото перманентно реконцептуализиране. Подобни опити явно проличават в утвърждаването на такива нови понятийни конструкции като например „споделено общество на знанието“ или „общества на знанието“ (като начин за противопоставяне на налагащата се световна тенденция към унифициране).

Но не само редица представители на академичните среди открито демонстрират своя стремеж към оттласкване от термина „информационно общество“ и предпочитано използване на понятието „общество на знанието“

вследствие на разбирането му в аспекта на демократизацията на обществото по пътя на реалното предоставяне и осигуряване на човешки права и реализирането на социална справедливост. През последните години такива водещи световни организации като ЮНЕСКО също активно адаптират концепта „общество на знанието” или неговия вариант „общества на знанието” към институционалната си политика. Както се отбелязва в един от програмните документи на тази организация (Световен доклад за 2006 г., носещ емблематичното название „Към общества на знанието”), идеята за информационното общество се базира върху технологичните постижения, докато понятието „общества на знанието” включва значително по-широки социални, етически и политически измерения. Съществуват множество такива измерения, които изключват идеята за наличието на един-единствен готов модел, тъй като подобен модел не е способен да вземе под внимание културното и лингвистичното разнообразие в световен мащаб и би довел до утвърждаване на тесногръд фаталистично-технологичен детерминизъм (14).

В този ред на мисли превъзнасянето на информацията и информационното общество в тясно технологизираната перспектива като универсален обществен идеал не отговаря на социалните нужди и потребности на широките слоеве от населението в света. Информацията изпълнява чисто инструментална функция, насочена към генериране на знание, но тя не е знание само по себе си. Бидейки своего рода фиксирана, стабилизирана форма на знание, информацията в редица случаи се превръща в стойност и съответно може да бъде купувана и продавана за разлика от знанието, което принадлежи по право на всяко разумно човешко същество. В доклада специално се подчертава, че знанието е обществена собственост; то трябва да носи включващ характер и да бъде достъпно за всички. Възходът на глобалното информационно общество, предизвикан от новата технологична революция, не трябва да засенчва факта, че подобен тип общество се явява ценност дотолкова, доколкото може да послужи като средство за постигане на истински общества на знанието. Оттук пътят от информационното общество към обществата на знанието може да бъде трасиран само чрез укрепване и консолидиране на две ключови обществени основи: достъп до информация и знания за всички и свобода на изразяване. Създаването и развитието на подобен тип общества непременно предполага утвърждаването на нова етика на знанието наред с изграждането на ефективни обществени механизми за споделянето му, съдействащи за интеграция на всички членове на обществото и насърчаващи нови форми на

солидарността. Именно това може да се разглежда като най-добрият начин за намаляване на социалните рискове, за противодействие на бедността и различните форми на неравенство и в по-широк план – като най-добрият начин за трайно подпомагане на човешкия и социалния напредък. В тази перспектива се оказва много важно осмислянето и анализирането на главните черти и специфичните особености на този нов тип формиращи се социални системи. Сериозен принос към разработването на тази проблематика дават изследователските трудове на Нико Стер.

В руслото на третия подход, акцентиращ на демократичната перспектива и интегралния характер при анализа на възникващите обществени състояния, Стер посочва, че обществата на знанието не се появяват като резултат на някакъв еднозначен общ патерн на развитие, а те са изключително сложни, противоречиви и многомерни социални системи.

Едно от главните измерения, което задължително трябва да бъде взето предвид, е икономическото. Самият процес на възникване на обществата на знанието сигнализира преди всичко за извършващата се радикална трансформация в структурата на икономиката, която придобива нови атрибути, начини на организация и функциониране и постепенно се превръща в „икономика на знанието”. В унисон с идеите на други мислители относно това, че фактори, които са по-различни от тези на количеството работно време и размера на физическия капитал, все повече се превръщат в централни (6), Стер отбелязва следното: производствените процеси в индустриалните общества са управлявани от фактори, които, бидейки съпоставени с нарастващата значимост на обмена на символните стоки, съществено са се променили и до голяма степен са загубили своето значение като предпоставки за икономически растеж. Налице е преход от икономика, задвижвана и ръководена от „материални” приноси в производствения процес и неговата организация, към икономика, в която трансформацията на производствените и разпределителните процеси е детерминирана най-вече от символни или базирани на знанието източници (13).

Но не само в икономиката настъпват радикални промени. В полето на политиката също могат да бъдат визирани мощни преобразувания, благодарение на които съвременните общества стават все по-крехки и несигурни (*fragile societies*). Подобна „крехкост” е резултат от това, че доминиращите социални институции все по-трудно могат да налагат своята воля върху цялото общество, както и да задават направлението и да определят съдбата на индивидуалните му компоненти. Успоредно с това нивото на социална активност значително нараства и води до

разширяване формите на поведение, живота, мрежите на социално взаимодействие и каналите за комуникация. Една от най-ярките социални иновации в този смисъл, присъща на съвременните общества, е внушителният ръст на сектора „гражданско общество“. Същевременно наред с тези черти на съвременните плуралистични общества на знанието могат да бъдат забелязани и други важни (и невинаги позитивни) особености, свързани както с ръста на общественото благосъстояние, така и с увеличаване нивото на престъпността, сенчестата икономика, корупцията, традиционно съпроводени от неуспешни опити за тяхното политическо урегулиране.

Към другите черти на обществата на знанието също така може да бъде отнесен постоянният стремеж към повишаване икономическата ефективност чрез активизиране и ускоряване темповете на научно-технологичния прогрес като условие за растеж и модернизация на икономиката на знанието. Освен това този тип общества се характеризират с приоритетно издигане на такива ценности като креативността и иновативността (11, pp. 58 – 59). Много точно и лаконично обобщение на ключовите черти на обществата на знанието предлага Беркенс (2008): първо, знанието се превръща в изключително важен фактор на производството, допълвайки или замествайки земята и труда; второ, голям дял от трудещите се, които са задействани в индустрията, базирана на знанието, и преобладаващата част от членовете на обществото на знанието имат относително високо равнище на образование; трето, налице е увеличаване обема и достъпността на информацията благодарение на новите технологии и накрая, оформя се специфична епистемологична култура на производството на знанието и неговото използване (5, p. 4).

Но развитието на обществата на знанието като изключително комплементарни обществени образувания се оказва неразривно свързано също така и с редица трудности, рискове и противоречия:

- дигитално разцепване и неравенство по отношение на достъпа до информационни ресурси и телекомуникационни мрежи;

- познавателно разцепване и неравенство в достъпа до знания и образование, отварящо труднопреодолима пропаст между развитите и развиващите се страни;

- дисбаланс между различните социални, икономически, технологически и други процеси, характеризиращи развитието на икономиката и обществото на знанието в различните страни и региони;

- неравенство на икономическите, политическите, правните, културните, технологичните, менталните и други

предпоставки, необходими за изграждането и развитието на икономиката и обществото на знанието;

- концентрация на технологичните знания и образователните ресурси в определени региони и страни, засилваща се тенденция към „изтичане на мозъци“;

- ръст на социалните, национално-етническите, семейните, образователните, религиозните и културните разцепвания и напрежения.

Отбелязаните тенденции, както и редица други фактори карат някои учени да поставят под въпрос изходните основания на тази концепция и да подлагат на сериозна критика ключовите й положения (вж. например A. Persaud 2001, Nicolas Garnham 2001, Evers 2002, Шевченко 2010). Но въпреки това тази теория продължава да остава една от водещите в полето на научните дискусии.

Модернизация на образованието в отговор на новата социална парадигма

За да бъде адаптирано към новия социален проект „общество на знанието“, образованието очевидно трябва да върви по пътя на много дълбока модернизация и реформиране. При това развитието на образованието като ключов социален институт, постоянно актуализиращ перманентната си връзка със знанието, изпълнява едновременно роля както на водещ фактор и предпоставка за общество на знанието, така и на един от главните индикатори за неговите постижения. През призмата на новия социален модел образованието се оказва призвано да задоволи нарастващата обществена потребност от добре квалифицирани хора, притежаващи широки професионални умения и компетенции, които трябва постоянно да се актуализират и обогатяват. Това води до промяна на основния фокус в сферата на образованието: от усвояване на значителни обеми от информация към овладяване начините за непрекъснато придобиване на нови знания и навици за самостоятелно учене. Като резултат се разработват и внедряват нови образователни стратегии под формата на „продължаващо обучение“ или „учене през целия живот“. Тези стратегии съдържат в себе си редица важни положения, които с течение на времето се преосмислят, доразвиват и допълват с цел да бъде постигнато успешно реформиране на образованието по пътя към общество на знанието. Към тях могат да бъдат отнесени следните фундаментални принципи:

- осигуряване на всеобщ достъп до образование – най-вече висше;

- разширяване участието на жените, на хората в неравностойно положение и представителите на миноритарните групи във висшето образование;

– засилване акцента върху науката и технологичните програми, широко внедряване на електронното и дистанционното обучение;

– усвояване на навици за работа с всякакъв вид информация и разнородни данни, формиране на способност за самостоятелно и критично мислене;

– ориентация към развитие на креативността и социалните умения;

– внедряване на иновативни педагогически подходи, като проблемно базирано обучение, активно обучение, обучение в действие, интердисциплинарно обучение и др.;

– развитие на неформалното и информалното обучение.

Към изброените могат да бъдат добавени и някои други по-важни принципи, активно прокламирани през последните години в образователните и политическите кръгове:

– фокусиране върху резултатите от обучението (learning outcomes) – придобивани знания, умения и компетентности;

– подобряване на базисните академични умения наред с развитие на предприемаческите способности;

– разширяване обхвата на използване на ИКТ и отворените образователни ресурси във всички обучителни контексти, както и разширяване на чуждоезиковото обучение;

– засилване връзката между образованието и работодателите посредством обучение, базирано на работа (work-based learning), и образование в предприемачество;

– повишаване квалификацията на учителите чрез регулярни обучения;

– засилване връзката между науката, бизнеса и образованието чрез създаването на нови центрове за изследвания и технологичен трансфер към университетите;

– интензивно развитие на сътрудничеството, мобилността и обмена.

Заклучение

Образованието като един от ключовите социални институти неизбежно се развива под знака на едни или други социални проекти и парадигми, стремящи се да обхванат бързо променящата се и противоречива тъкан на обществената реалност. Изхождайки от анализа на съвременното състояние на обществото, изглежда логически оправдано и практически целесъобразно да се възприеме концепцията „общество на знанието” и модернизационните процеси в образованието като тясно свързани и взаимнопроникващи явления, като генетически близки социални феномени. Съответно те трябва да се осмислят в рамките на съвременния исторически ракурс като многомерна и диалектически единна перспектива на постиндустриалното общество.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Белл, Д. (1999). *Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. Предисловие к изданию 1976 г.* Москва: Academia.
2. Иноземцев, В. Л. (1999). *Постиндустриальный мир Даниела Белла. В: Д. Белл. Грядущее постиндустриальное общество.* Москва: Academia.
3. Кастелс, М. (2004). *Информационната епоха. Т. 1.* София: ЛИК.
4. Шевченко, Вл. (2010). *Модернизация или национальный путь развития России? Социология власти, 6;* <http://www.socialistinfo.ru/socialXXI/468.html>
5. Beerkens, Eric (2008). *University policies for the knowledge society: global standardization, local reinvention. Perspectives on Global Development and Technology, 7(1);* http://www.beerkens.info/files/Beerkens_PGDT.pdf
6. Block, Fred (1985). *Postindustrial development and the obsolescence of economic categories. Politics and Society, 14,* pp. 416-441.
7. Bursh, S. *The Information Society / The Knowledge Society.* <http://vecam.org/article517.html>
8. Evers, Hans-Dieter (2002). *Knowledge Society and the Knowledge Gap. Conference "Globalisation, Culture and Inequalities".* http://www.uni-bielefeld.de/soz/iw/pdf/evers_2.pdf
9. Garnham, N. (2001). *The Information Society: Myth or Reality.* Montreal. <http://www.er.uqam.ca/nobel/gricis/actes/bogues/Garnham.pdf>
10. Karvalics, Laszlo Z. (2007). *Information Society – what is it exactly? (The meaning, history and conceptual framework of an expression).* Budapest.
11. Melnikas, Borisas (2010). *Creating knowledge-based society and knowledge economy: the main principles and phenomena. Ekonomika, 89(2).*
12. Persaud, A. (2001). *The Knowledge Gap. Foreign Affairs, 80(2),* pp. 107-117.
13. Stehr, Nico. *Knowledge Societies.* <http://www.inco.hu/inco3/kozpont/cikk0h.htm#1>
14. UNESCO (2005). *Towards Knowledge Societies.* <http://www.unesco.org/publications>



**ФИЛОСОФСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ, СЪЗНАНИЕТО И
ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВОТА НА КВАНТОВИЯ ПРОЧИТ НА РЕАЛНОСТТА ИЛИ
КРИЗАТА НА ЧОВЕШКАТА ИДЕНТИЧНОСТ**

КРАСИМИРА МУТАФЧИЕВА

Тракийски университет, Педагогически факултет, Стара Загора, България

**PHILOSOPHICAL EDUCATION, CONSCIOUSNESS AND CHALLENGES OF THE
QUANTUM READING OF REALITY OR THE CRISIS OF HUMAN IDENTITY**

KRASIMIRA MUTAFCHIEVA

Faculty of Education, Trakia University, Stara Zagora, Bulgaria

Abstract:

The material is related to some achievements of Quantum Physics turning the notions of "the picture of the world" and of the understanding of reality as reality of consciousness upside down. In this context, philosophical education is put to the test to articulate today's all-powerful tools of cognitive procedures in their own predominantly pragmatic manner of standardizing (normalized scholarship and erudition # philosophy) or to take the challenges of "education including consciousness". The latter expression is a marker on path of reality creating mentality (not of the reflections-"shadows"), working with ideas and, at the same time - "a path with a heart"/spirituality, i.e. of integrity, synergy of the entire "spectrum of consciousness" (K. Wilber) with its personal (ego) and transpersonal levels. This converts the existing (classical) educational paradigm, pushing it to postclassical "playful" measurements of reality as a personable interpreted reality; life in knowledge - as an experimentation ("being-personable experiment" M. Mamardashvili) with the various states of consciousness, creating and living in different worlds (multi universe) - often - different from the ones of other people to incommensurability; understanding - as a resonance (frequency resonance of fine power-information emanation-reception) of individual awakening to consciousness/experiences; observation - as one whole observer-observed, inside changing behavior of the observed - the radical chance of interaction for instantaneous change of the state of consciousness (awakening to consciousness=transcendence of ego to a higher level of development=expanded consciousness, enlightenment). Hence, the reinterpreting of the values of academic life and environment follows: freedom, creative work/imagination, love, trust, reciprocity, partnership, cooperation, tolerance, prosperity.

Key words: *consciousness, open/expanded consciousness, observer, understanding, play, paradigm of thinking, educational paradigm*



„Учителят не бива да служи на ученика, а двамата - на духа.“

Херман Хесе, Играта на стъклени перли

ИНТРОДУКЦИЯ

Рефлектирайки философското дело на Декарт, М Мамардашвили пише по повод философската интерпретация на един онтологически постулат следното: „този, който може във въодушевляването на оголения момент на истината - в това състояние, един на един със света, добре да разпита себе си (което едва ли е, или е почти невъзможно), той ще опише цялата Вселена. Под знака на Бога. (...) Повтарям, ще опише Вселената този, който може да разпита и опише себе си. (4, 12 -13).

1. ШЕСТ КРИТЕРИЯ НА НОВАТА ПАРАДИГМА В НАУКАТА, произвела „срив в целия западен подход към фундаменталната наука“ (Ф. Капра):

- “връзката между част и цяло. Според механистичната класическа научна парадигма във всяка сложна система динамиката на цялото може да се обясни със свойствата на частите. (...) В новата парадигма свойствата на частите могат да бъдат напълно изяснени само чрез динамиката на цялото, което е първично (цялото е обгърнато от всяка от неговите части на едно „непроявено“ ниво - принцип на холограмата - Д. Бом - б. а.). (...) На атомно ниво природата се проявява не като механична Вселена, а по-скоро като мрежа от връзки, и че в края на краищата тази взаимосвързана плетеница съвсем няма части. Това, което наричаме „част“, е просто

„картина”, която има известна стабилност и по тази причина привлича вниманието ни.

- преход от мислене чрез структури в мислене чрез процеси. Според старата парадигма съществуват фундаментални структури, освен това сили и механизми, чрез които те си взаимодействат, което пък поражда процесите. Според новата парадигма процесът е първичен, а всяка структура, която наблюдаваме, е лежащ в основата и процес. (...) За да дефинираме един предмет във взаимоотношената плетеница от връзки, ние срязваме някои от връзките - концептуално, а чрез нашите инструменти - и физически. По този начин ние изолираме някои картини и ги интерпретираме като предмети. Различните наблюдатели могат да правят това по различни начини. Това, което виждате зависи от това как го гледате.

- не можем да говорим за природата, без същевременно да говорим и за себе си. Изместване от обективната наука към епистемологията. В старата парадигма се смяташе, че научните описания са обективни, т.е. независими от наблюдателя и от процеса на познание. В новата парадигма се смята, че епистемологията - изучаването на процеса на познанието - трябва да бъде включена експлицитно в описанието на природните явления. (...) В квантовата физика наблюдател и наблюдавано не могат вече да бъдат разделени.

- от метафората за знанието като здание към метафората на мрежата: знанието трябва да се изгради на здрава и твърда основа; имаме базови строителни елементи на материята; имаме фундаментални уравнения, фундаментални константи, фундаментални принципи, фундаментални закони. (...) Сегашната смяна на парадигмата в науката отново предизвиква чувството, че основите на знанието се движат и се рушат, но този път може би за последен път, не защото няма да има вече прогрес или други промени, а защото в бъдеще няма да има основи. Според най-новата теория в квантовата физика - „буутстрап философията (философия на плетеницата)” природата не може да бъде сведена до някакви фундаментални единици, а трябва да се обяснява изцяло със самосъгласуваността -компонентите на цялото да бъдат съгласувани един с друг и със себе си.

- изместване от истина към приблизително описание. Картезианската парадигма се базира на вярата в определеността на научното знание, изразено ясно от Декарт. В новата парадигма се признава, че всички научни понятия и теории са ограничени и приблизителни. Учените не боравят с истината (в смисъла на точно съответствие между описание и описвано явление); те боравят с ограничени и приблизителни описания на действителността (# от самата действителност - б. а.).

- преход от поведение на доминация и контрол над природата, включително човешките същества, към поведение на коопериране и ненасилие. Човешкото оцеляване пред заплахата от ядрено унищожение и опустошение на естествената ни природна среда е възможно само ако сме способни на радикална промяна на методите и ценностите, които са в основата на нашата наука и техника. Науката и техниката на западното общество се основават на вярата, че изучаването на природата включва доминацията над природата от страна на човека-мъж. Тук е важна връзката между механистичния светоглед в науката и патриалхалната ценностна система, с мъжката склонност да се контролира всичко.” (2, 341 -349)

2. ДИСОНАНС: „КНИГАТА НА МОЯ ЖИВОТ” Е ЕДИНСТВЕНАТА „КНИГА”, ОТ КОЯТО СЕ УЧА

Дисонанс тук наричам „инплан-тирането” във философската и научната плът на текста емпиричен, личностен фрагмент, внасяйки разностилие/разногласие и удовлетворявайки същевременно един посткласически маниер на писане, който имплицитно съдържа „лични истории”. Изказвайки така сърдечни благодарности на всички мои учители - Поклон!, в този скиз влагам и неявно послание, предадено ми безмълвно от моята любима учителка, което излъчвам - надявам се - към моите студенти.

Животът ме срещна с една изумителна жена (случайност? случайността в квантовата физика е само друг вид причинност, до която нямаме достъп в нормално състояние на съзнанието, обзиращо един малък сектор от реалността - емпирическата видимост на физическите сетива) - гимназиалната ми учителка по философия Елена Велкова - като че ли прероден в женско тяло древен мъдрец. Срещите ми с нея в училище, продължили през годините до неотдавнашната и смърт, са били за мен извор на вдъхновение, на някакво възпламеняване -нализане в друг режим на съзнание, различен от ежедневието, отприщващ потока на съзнанието ми, „виждащо” „нещата от живота” в неподозиран до този момент порядък. Тя призова/извика моята способност да сменям ракурс на гледане - от съзерцание на „нещата от света” (видимото) към умо-съзерцание (невидимото - мисленето „борави” с принципно ненаблюдаемото). От онова време ми остана уменията, в търсене на отговор на философски въпрос - екзистенциален или мирови - „да напусна света” („изкуството на обръщането/на спомнянето” - Платон) и да поема в противоположната посока - по пътя „навътре”, където може да се сбъдне „чудото на мисълта”, т.е. да „уловя” идеята, формата, в която да се „побере”/разреша проблематичната материя на

питането. Или това да не може да се случи (безпътница). Слава Богу, моята учителка никога не ме накара „да разказвам урок“ (този порочен феномен - „разказвателни предмети“ е може би български „принос“ в световното образование), защото се чувствах толкова малка и несигурна сред морето от осукана философска терминология и изказ, ако трябваше да ги възпроизвеждам. В замяна на това, допустими бяха всякакви шури идеи на умни питания, за много от които няхах все още различителна способност - стават ли или не. Случаите, в които въображението ми сработваше, отвориха ново екзистенциално измерение - това на радостта от справянето, на усещането за лична сила, за можење. И интенцията на професионалното ми (и не само) самоопределение, което в други обстоятелства и среда най-вероятно не би било изобщо същото.

Днес, някои от моите студенти казват, че докосвам душата им. Ето, че тръгвайки да опиша част от моя професионален опит, не мога да изкажа с думи какво всъщност правя, или е „неправене“ („Най-добре е да не знаеш, че знаеш“ - Лаодзъ), така щото ...една докосната душа да прогледне за собствените си движения, да отрасте своите „очи“ и „уши“, с които припознава други човешки същества като близки/„сродни души“ и да види по свой, нов начин света - значи - „разпитала е себе си!“: т. е. битийства в човешката идентичност. („Който следва учението, ще израства всеки ден; който следва Дао, ще намалява всеки ден“ - Лаодзъ).

3. КОНСОНАНС: ПОСТКЛАСИЧЕСКА ТЕНДЕНЦИЯ НА ФИЛОСОФСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ ИЛИ ОПИТ ЗА НОВО СТРУКТУРИРАНЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС

3.1. „НЕПИСАНОТО УЧЕНИЕ“/ НЕЯВНОТО ЗНАНИЕ ИЛИ ПРИНЦИПНАТА НЕЛОКАЛНОСТ НА СЪЗНАНИЕТО

Продължавам горните мисли за причудливите пътеки на „спектъра на съзнанието“ (К. Уилбър) - знаене-незнаене, правене/неправене с изходната „точка на интензивност“ на Античността и на Европейската цивилизация - философът Питагор - продължител на традицията на Тракийския Орфизъм и „Баща на Гърция“. С неговото име се свързва т. н. Свещена геометрия - Разум, и връзката и с елементите на древните (елемент не в смисъл на „основна тухла“ на битието, а в смисъл на всеприсъственост) - Духовна природа/фина енергия, от която връзка непрекъснато („прекъсната непрекъснатост“ в термините на квантовата физика) се генерира света.

„Тетраедърът е свързан с огъня, кубът е земя, октаедърът е въздух, икосаедърът е вода, а додекаедърът - етер (етер, прана и тахионна енергия означават едно и също; те са разпространени навсякъде и са достъпни във всяка точка на пространството/времето/измеренията - това е великата тайна на „технологията на нулевата точка“). А сферата е пустотата. (...) Етерът или прана не се споменават, защото са твърде свещени. Ако принадлежите към школата на Питагор и само споменете думата „додекаедър“ (многостен с 12 стени, всяка от които е правилен петоъгълник) извън школата, ще ви убият на място. Ето колко свещена е била тази фигура. За нея дори не се говорело. Двеста години по-късно Платон я споменавал, но много предпазливо. Защо? Защото додекаедърът се намира близо до външния край на вашето енергийно поле и е най-висшата форма на съзнание. Когато достигнете 17-метровата граница на енергийното си поле, то ще има формата на сфера. Най-близката фигура вътре в сферата е додекаедърът (всъщност, съотношението между додекаедъра и икосаедъра). Нещо повече, ние живеем вътре в един голям додекаедър, който съдържа в себе си Вселената. Когато нашият разум достигне до края на пространството а то наистина има край - ще види додекаедър, вписан в сфера. Твърдя това, защото човешкото тяло е холограма на Вселената и съдържа в себе си същите признаци. Тук влизат и 12-те зодиакални съзвездия. Додекаедърът е крайната точка на геометрията и е много важен. На микроскопично равнище додекаедърът и икосаедърът са взаимосвързаните параметри на ДНК - матрицата на живота. Етерът/додекаедърът е базисната форма на Решетката на Христовото съзнание“ (6, 283-285) Същият този етер (ефир), или прана, в други духовни традиции се нарича Дух, а за християните е Дух Светий. Независимо от имената и от доктриналните различия обаче, цитатът по-горе и този, който следва по-долу са онтологически равенства от философска гледна точка:

„Затова ви казвам: Всеки грях и хула ще се прости на човеците; хулата обаче против Духа няма да се прости на човеците. И който рече реч против Сина човечески, ще му се прости, но който рече против Духа Светаго, няма да му се прости нито в този век, нито в бъдещия.“ (Матей, 12 : 31, 32) А за Духа на Бога, който изпълва „всичко във всичко“, Св. Ап. Павел говори така: „... Незнайному Богу. За Тогова прочее, Когото вие без да знаете почитате, за Него аз ви проповядвам (...), та не биха ли Го някак усетили и намерили, макар и Той да не е далеч от всекиго измежду нас: защото ние чрез Него живеем, и се движим, и съществуваме...“ (Деян., 17 : 23-28). Сам Господ говори за Своите

действия чрез Светия Дух: „И Аз ще помоля Отца и ще ви даде друг Утешител, за да пребъдва с вас вовеки, Духът на истината, когото светът не може да приеме, защото Го не види, нито Го познава; а вие Го познавате, защото Той с вас пребъдва и във вас ще бъде. (...) Утешителят, Дух Светий, Когото Отец ще изпрати в Мое име, Той ще ви научи на всичко и ще ви напомни всичко, що Съм ви говорил (...) и ще ви възвести бъдещето.” (Йоан, 14-16 : 16-13)

Двоичното кодиране (и декодиране) на проявеното битие, в т. ч. и на човешкото битие, има хилядолетни духовни традиции, чиято съкровена тайна (разбулвана в мистичния опит, разбираан като пряко, директно, единствено в личния опит познание на Бога, Вселената и Човека; днешните псевдо/квази мистични писания, наводнили публичното пространство, обикновено си нямат и идея за еволюционните постижения на едни по-съвършени от нас, обикновените хора, човешки същества в мистично-религиозно-философските традиции на човечеството; философията в нейния западен вариант възниква също като езотерично познание - т. е. вътрешно, за вътрешен кръг от търсещи мъдростта, за разлика от митологическите поучения, които са за всички - екзотерично знание; самият Христос се обръща към учениците си, казвайки, че на масата от хора говори с притчи, а на тях - „според истината”; квантовите физици днес откриват учудващи паралели между откритите принципи и закономерности на квантовата реалност и постиженията на източните духовни традиции, между следите, оставени от „танца” на частиците в експерименталните ускорителите на частици и рисунька на фигурите на боговете в източното изкуство, „видяни”, в състояние на дълбока медитация, преди да бъдат изваяни - виж Ф. Капра) е в хармонизиране на дуалностите от актовете на съзнанието и в прехода към нови, повисоки измерения на битийстване във възможната пълнота на целия спектър на съзнание (нормалното състояние на съзнанието възприема много малък сегмент от спектъра на съзнанието).

И сега, за да направя преход към съвременността, ще използвам един мъдър израз на горната дуалност, познат в различни духовни традиции: „Божественото проявление е окръжност, чийто център е навсякъде, а окръжността - никъде.” Или обратната версия: „Божественото проявление е кръг, чийто център е никъде, а окръжността - навсякъде.” Оставям разискването на тази главоблъсканица за други наши срещи. Дуалността център - окръжност обаче, е твърде близка до идеята на М. Полани за фокално и периферно знание (а може би второто е смислов инвариант на първото?!): фокално - централно, явно знание и периферно -

неявно, неексплицирано знание. Отношението между тези две страни на познавателния процес е отношение на допълнителност (в синхрон с квантовия закон за допълнителност). Идеята е да се отиде отвъд фокусираното ясно съзнание на рационализации, концептуализации и верификации - приоритетна за научното познание на западния свят (за разлика от източните традиции). „Човек знае повече, отколкото може да каже”, твърди М. Полани. Неосъзнатите усещания (subception), преминаващи покрай вниманието/осъзнатостта съставляват емпиричната база на т. н. „неявно знание”, което превъзхожда по широта съзнаваното знание. Така „периферното знание”/”неявното знание” е изведено до равнопоставена позиция с тази на „ясното знание” що се отнася до човешката креативност и само единението на двата аспекта=цялото, което М. Полани нарича „лично знание” е смислена съвременна стратегия на научното познание. Впрочем неговите идеи стоят и в основата на особено популярната теория на научните революции/парадигмалните скокове в научното познание на Т. Кун. Ето как М. Полани рефлектира основната си категория - „лично познание”: „Трябва да заключим, че в парадигмалния случай на научното знание, разполагаме с напълно развити всякакви необходими умствени способности с цел намирането и укрепването му, че то е знание, достъпно за откриване. Да се поддържа такава позиция е акт, дълбоко обвързан с убеждението, че тук има нещо, което трябва да бъде открито. Знанието е лично, в смисъл на въвличането на цялостната личност на този, който го удържа, и още - в смисъл на съществуване, на определение, на отделност; но тук няма път към само-индулгенция. Откривателят чувства принуждаващо чувство на отговорност за стремежа към скритата истина, която изисква обгрижване за своето разкриване. Неговият акт на знаене е упражняване на персонално решение в съответствие със свързаността си с външната реалност, един аспект от която той се опитва да открие за да схване.” (8)

Парадигмално новото разбиране за академичност в това отношение предполага непрекъснат личен контакт, освободеност и достъпност на контакта, разкрепостеност на мисленето. Академичната дейност е изведена до изкуство, до изкусно умение: „Изкуството, процедурите на което остават скрити, не може да се предава с помощта на предписания. То може да се предава само посредством личен пример, от учител на ученик. (...) Да се учиш от пример - значи да се подчиняваш на авторитета. Вие следвате учителя, защото вярвате в това, което той прави, даже ако не можете детайлно да проанализирате ефективността на тези действия. Наблюдавайки учителя и стремежки се

да го надмине, ученикът безсъзнателно усвоява нормите на изкуството му, включително и тези, които са неизвестни и на самия учител.” (9, 88)

Майсторството на учителя, отлято във философските текстове, на равнището на традицията е известно като „неписаното учение”. И днес, продължителите на Платоновата философска традиция например, изследват т. н. „Неписаното учение на Платон”. Тук заслужава да се замислим над въпроса: „Защо в български условия не се раждат научни/образователни школи? М. Полани твърди, че една традиция (живо предаване на опита), ако не се възпроизвежда в рамките на едно поколение, тя невъзвратно отива в небитието, т. е. изгубена е завинаги.

3. 2. ТРАНСЦЕНДЕНЦИЯ, ИДЕИ И КРЕАТИВНИ АКТОВЕ НА СЪЗНАНИЕТО

Трансценденцията е специфичната философска стратегия за биване в съзнание, за осъзнаване на Реалността отвъд рационалността като мисле-реч. Ако философската ситуация е, по израза на К. Ясперс, „гранична ситуация”, то трансценденцията е прекрочване на тази граница, духовен преход отвъд емпирично обживяните пространствено-времеви измерения, надмогване на себе си. Мигновено осъществяваният преход (ако ни се отдаде), е спонтанен (макар, че пътят на „философския живот” предполага продължително личностно усилие да се инспирира вниманието, концентрацията, желанието/”волята за знание” (М. Фуко). Това променено състояние на съзнанието/разширено съзнание е символ на философичността и ако то не се осъществява изобщо не можем да говорим за философстване, в т. ч. за философско образование. В този смисъл отместването от масово разпространения днес прочит на трансценденцията като философски речников фонд и инструментариум към нейното преживяване е отприщване на творческия потенциал, черпещ енергия от дълбините на „чистото съзнание”. Впрочем, „чистото съзнание” - отвъд интелекта и времето, е единствената пряко възприемана съзидателна реалност и на източната мистична, религиозна философия, и на западната философия, чийто съвременен вариант просперира като философска феноменология. Състояние на съзнанието, което е и чиста енергия на Разума, и сфера на Пустота/ Нищо от която непрестанно се ражда света - самият Живот, и Дух, в който са „семената” на собственото му проявление като свят, за да се самопознае. То е т. н. „нулева точка” (или „метафизически вертикал”), в която светът, психиката и идеите са редуцирани/суспендирани (Е. Хусерл), а високата, фина енергетика на „чистото съзнание”/Дух/Разум, с което трансцендиращият човек е станал Едно познава

директно Реалността. Едновременно преживяване, интуитивно разбиране и „лъч светлина (съзнание), проясняващ съществуващото, това трансцендентно състояние е дълбинният творчески акт на съзнанието, който нито може да бъде предзададен, нито сугестиран, нито манипулиран. Веднъж осъществен отвъд его-то - трансперсоналност („Ако не изоставиш „Аз-любимия” нищо не можеш да разбереш.” - И. Кант), той реализира нашата човешка, космическа и божествена идентичност. Неслучването обаче, на тази исконна човешка потенция, задаваща хоризонт, смисъл и ориентир в „космическия танц на живота”, е симптом на „заземеното”, предметеното до неразкъсваемост от вещите съзнание, на „хуманитарна катастрофа” (М. Мамардашвили), на феномена на XX век - „масовия човек”, или на зомбираните човешки същества - криза на човешката идентичност изобщо.

Философското образование (тук имам предвид философското образование на студенти, за които философията не е специалност), както и академичното образование изобщо е в поредната си криза (след своя идеологизиран соц-вариант). То все по-трудно се вписва в стандартите на ориентираното към пазара на труда обучение и като че ли по някаква сила „свише” се удържа (с минимален академичен хорариум) все още благодарение на традиционната си европейска аура, нежели на българския публичен статус на „любовта към мъдростта”. Успеваемостта на студентите, както може да се очаква, не е на завидно равнище. Особено драматичен е Сорю-Расте разливът с философичността, със спецификата на високата рефлексивност, за изграждането на която и самата българска образователна традиция няма големи заслуги. Оценяването на студентските постижения по философските дисциплини (за ПФ, ТрУ е въведен европейски стандарт ISO - 9001:2008) парадоксално стандартизира в количествени параметри: например - 61% знания = среден 3; 78% = добър 4 ... Реформирането на философското образование може да намери различни репери за промяна, но то неминуемо ще трябва да откликне на квантовата „картина на света”, маркер на новата парадигма на познание и преобразуване на действителността.

Вярвам, че философското образование може да разчупва скованите „води на живота”. И колкото обсебващ, „по отношение на европейския маркер учене за живота”, е българският му прочит днес, единствено като утилитарност и прагматика, действителният непресъхващ извор на всяка екзистенция са живите състояния на съзнанието (философска проблематика) с присъщата им различителна способност да генерират, възпроизвеждат и иновират света на човека. „Живото училище” (А.

Адлер) - тази сполучлива метафора на търсената образователна промяна в постмодерните времена указва „спектралното отместване” от твърдо установените знания към процеса на интеракцията, към събитията на нашите срещи в час. Неимоверно трудно е обаче, да се промени кардинално образователната парадигма, манталитета, разбирането за професионализъм в академичните му измерения. И все пак - пробиви не само са възможни - те се случват като проблясъци/осцелиране на съзнателните актове в студентската аудитория в с-хващането на идеята/формата/енергията - битието на мисловността. За да има значима вероятност това да се случва, аз експериментирам с философстване, чието движение като жива мисле-реч „тече” в руслото на „онтологически еквиваленти” на философските идеи в науката, религията, изкуството, културата. От академичните форми на философстване, през строгия сциентистки език до есеистичния, метафоричен, дори поетичен начин на изразяване - целият този словесен спектър на описание на Бога, човека и света захранва и поддържа широко отворен достъп до енерго-информационното поле на съзнанието: „раждането” на идеята е облекчено от нейните различни енергийни „обличия” - набор от „версии”/виртуалности, достъпни за различни прагове на „чувствителност към истината”. Този начин на философстване напуска пределите на логиката на анализ на предметни философски области/рубрики и предполата разбирането на философската проблематика като „квинтенсенция на културата”. Едно „вечно” предимство на тази стратегия е възможността интуицията и рационалността да се уравнишат/хармонизират и допълват в циклични движения, както и да се индивидуализира човешкото битие на учещете се.

3. 3. ПОЛЕ НА СЪЗНАНИЕТО/ ЕГРЕГОР, РЕЗОНАНС, СИНХРОНИ- ЧНОСТ

Академичната философската аудитория на микро-равнище е поле на фини енерго-информационни обмени, на взаимодействия между състояния-„живи работоспособности” с техните ефекти (=познание/преживяване), на творческите сили на съзнанието - единения и разломи „опиращи/пресичащи” абстрактното (изкуствено построение на разума) философско пространство. Дуалността невидими „живи състояния на съзнанието” - абстрактно логическо пространство/ артикулируемост (по М. Мамардашвили⁵) = жива мисле-реч, е хроно-топосът на събитието на философската среща преподавател - студенти. Срещата във всеки курс е уникално събитие на каузални и акаузални кръстопътища в мисле-състоянията на

съзнанието с различна разрешителна способност на наблюдението/умосъзерцанието (умствената „видимост”)/съучастието и/или на словестната артикулация на мисълта. Каузалните интерпретативни вериги реализират по същество линейно мислене и са с ограничен ресурс по отношение генеративното богатство на разширените състояния на съзнанието, породили словестното описание на с-хванатата мисловна идея в изказа. Затова основна тенденция в подготовката на студентите в този аспект е работата върху изграждане на множество интерпретативни линии, реализиращи на практика обемно умствено обзирание („облепване с наблюдения”) на ословестената мисловност от различни гледни точки и ракурси -реализирана „архитектоника на мисълта” (М. Мамардашвили). Акаузалните връзки са нелокални, „безпричинни”/необясними, мигновено осъществяващи се връзки в състоянията на съзнанието (съзнанието по същество е нелокално, т. е. може да бъде проявено от дълбинен непроявен порядък във всяка вселенска точка на пространство-времето, във всички негови измерения). „Синхроничност” е терминът, разработен от К. Юнг за тази, по същество, квантова природа на свързаността, квантов ефект на полето на съзнанието, във видимостта на смислова общност на събития, ставащи едновременно, на неразличимост в събитиен смисъл на вътрешно-външно, субект-обект, психичен живот-материален свят. Днес, титули като „квантова философия”, „квантова психология” ... като че ли вече са преминали рубикона „научна революция” (Т. Кун) придобивайки гражданственост в академичното и публично пространство. „Квантовата синхронизация” на Ф. Кинслоу, например, е система за мигновено постигане на осъзнатост, чиито холистични ефекти - творчески и целебни, практически са нов начин на живот. Тази нова интенция, израстнала от откритията на квантовата физика, в синхрон с духовните традиции на човешката цивилизация отваря ново измерение на човешкото битие, което никога повече няма да може да бъде затворено. „Контролът, казва Ф. Кинслоу, принадлежи на миналото (класическата физика репрезентира миналото; класическите закони са детерминистични - работят с причини и ефекти, с контрол). Това е така, защото вие можете да видите какво сте направили и резултата от своето действие. Но вие не можете да контролирате бъдещето. То не е подчинено на причина и ефект (квантовата физика репрезентира бъдещето; тя е наука на още нереализираните възможности и ни казва как всичко е възможно в тенденции). Бъдещето танцува под ударите на различен барабанист. Всички усилия за контрол на безкрайното бъдеще резултират в различни видове сингулярности.

Помнете, че вашият потенциал е безкраен, но в края на краищата, при все че надхвърля отделното събитие, последното бързо ще заеме мястото си във вашето минало. Когато се опитате да формулирате намерение/цел, в опит да контролирате бъдещето -многого усилия да ограничите възможния резултат кристализират тази ваша целенасочена мисъл-желание и тя незабавно ще катапултира във вашето минало. С други думи, ако незабавно вие помислите някаква мисъл, или се опитате да изпълните някакво желание, то се втвърдява и заема своето място във важното минало”. (2)

Допускането на квантовия прочит на реалността в образованието трансформира старите нормативно закрепени интенции, нагласи и очаквания за успешност най-общо като обективни знания в собствената им инструменталност и формулира маркера „образование с включено съзнание”. Днес запаметяването на кръг от знания „до поискване”, тяхното „пускане в употреба/циркуляция, „престижното” им демонстриране като проба за „ученост”, особено ако принадлежат на „неоспорими” авторитети на мисълта, и прочие епифеномени са вкоренени в образователната ни традиция, която все още лилее в наследство умилителната училищна картинка на всеобщо споделеното разбиране на т. н. „разказвателни предмети”, към които често се приравняват и философските дисциплини. Обратно, откриването на свършения непроявен ред (“поле на съзнанието”, „морфично поле”, „торсионно поле” ...) настойчиво изисква трайно привлеченото внимание към осъзнатостта (защото всичко иначе „върви” на автопилот) - източник на всяка вибрация, мисъл и мирско проявление; към разбирането, че всичко във Вселената, в т. ч. и човешкото същество, е енергия - „игра/танц на живота” (след

А. Айнщайн масата е приравнена на енергията - $E = mc^2$), че съзнанието и материята (= на енергия) са „едно в друго” - комплиментарно съотносими (след като Е. Шрьодингер вписва пси-функцията във физическите уравнения, а Н. Бор поставя в герба си източната символика ин и ян).

В такава интелектуална и духовна атмосфера в съвременния университет е възможна взаимна провокация на мисълта и съпричастност, кумулиране на познавателни актове - своеобразно общо поле на съзнание (егрегор), резониране на енергийните вибрации на съучастниците=разбиране/преживяване. „Да прорезонираме с Бога” - така М. Мамардашвили символизира опита в постигане на „чисто съзнание” - утроба на всяко творчество, раждащо нов човек, а с него и нов свят.

3. 4. РЕФЛЕКСИЯ, ДИСКУРС, ТЕКСТ

Преди всичко, философското образование е необходимо да преодолее твърдите наслоявания на класическата парадигма в релацията субект - обект, изискуемите „обективни знания”. „Географската карта не е страната/територията” (А. Корзибски). Т. е. езиковите интерпретации само описват в по-голямо или по-малко приближение реалността, но това не е самата реалност - тя не се поддава на пълна артикулация. Реалността може да бъде преживяна (=непреживяване) единствено в състояние на „чисто съзнание” с което преживяващият и състоянието на съзнание са Едно. „В края на краищата, пише К. Уилбър, картата е нещо, което насочва към нещо друго, и което има смисъл единствено поради способността си да посочва и насочва. Това разполовяване не е единствено между означаващ и означавано, а и между извършител и действие, причина и резултат, преди и след, добро и зло, истинско и неистинско, вътре и вън, между всички противоположности, контрасти и опозиции като цяло, които от своя страна са неделимо свързани с езика, логиката, социалните забрани и другите карти на обществото.”(10, 300) В този смисъл във физическата действителност съзнанието вече Е - начините на описание на света са неделимо свързани с наблюдателя, с неговите експерименти, убеждения, визии и т. н. („истината винаги вече ни гледа, тя вече Е, там, накъдето ние тепърва сме се запътили в познанието” - М. Мамардашвили). И когато дръзваме да реформираме, иновираме или да експериментираме по нов начин с реалността, с образователната реалия, например, не бива да се главозамайваме от собствените си познавателни подвизи. Защото ние същевременно сме и тези, които сме внедрявали (и ще продължаваме да го правим) заблуди, клишета, ограничени и изкривени представи, ergo -това е наша божествена сила, и наше проклятие. Защото сме раздвоили принципно познанието от реалността, разума от опита, и в тази дуалност „се крие дявола” - казано метафорично, според една от „картите”, за които по-горе стана реч. „Осанна” и „Разпни Го” тук не работят. Изходът е в единното преживяване на реалността отвъд всяка двойственост. В това е и смисълът на ученето на младите хора да „започват” познавателния процес отново и отново от „нулева точка” от най-дълбинната си творческа потенция - осъзнатостта, която се постига - ако ни се отдаде - спонтанно, мигновено, без усилие (но с продължителна подготовка!). Ако не можем да инспирираме това, отговорността за кризата на човешкото е и у самите нас. Нашата тайна, тайната на учителя, чиято мисия е любовно да единни противоречията в единния поток на живота

в съзнанието, интуитивно чувства, че бидейки в сърцето си на ръба на самия разлом, под който зейва бездната на хаоса, той всъщност руши, за да създаде отново, като последното изобщо не е сигурно, защото е в мощта на цялостния Творец. Тази ранимост, този битиен ущърб, достигащ трагична проникновеност поради християнската „карта“/прочит на вътрешната ни екстериториалност е блестящо изразена от Херман Хесе чрез словата на авторитетната фигура на своя герой от „Играта на стъклени перли“ - ученият изповедник:

„Миряните са деца, сине мой. Ние обаче, ти и аз, и нашегo брата, ние, покаяници, изследователи и бегълци от света, не сме деца и не сме невинни, не можем да се поправим с назидателни проповеди и укоряване. Ние, ние сме същинските грешници, ние, знаещите и мислещите, вкусилите от дървото на познанието, и затуй не бива да се отнасяме един към друг като деца, (...) не преживяваме греха като бързолетен лош сън, който чрез изповед или жертва отново сваляме от себе си: постоянно сме в греха, никога не сме невинни, винаги сме грешници, тънем в греха и в огъня на своята съвест, и знаем, че никога няма да можем да изкупим голямата си вина, освен ако след смъртта бог се смили над нас и ни дари с милостта си. Ние нямаме работа с едно или друго прегрешение или злодеяние, а винаги със самия грях: ето защо всеки от нас може да увери другия само в това, че е проникнал в същата тайна и споделил братската любов, не обаче да го изцели с наказание.” (11, 589)

Рефлексия (reflection) означава мислене, размишление, но и отражение, отразен образ, отзвук, също и сянка. Посочвам етимологията на термина, за да е недвусмислено ясно, че мисленето отразява нещо друго - своя източник - Съзнанието/Духа/Разума; сбъдва се „по законите на мисълта” („емпирията се генерира „отгоре” - М. Мамардашвили - (5) и се артикулира по законите на логиката. Тъй като източникът, от който се проявява мисълта е „чистото съзнание” (съвършения непроявен ред), а рефлексията в този смисъл е едно единно дух-душа, то това мисле-състояние/акт на осъзнатост/мисъл-форма, е високата енергия на истинската творческа потенция, която по квантовия закон за допълнителност (Хайзенберг) винаги трябва да се „прибавя” към логическото абстрактно пространствено на езика (в което отсъства каквато и да било креативност), завършвайки така хармонично идеите до артикулация, до промислена словесна изпълненост. В този смисъл, тръгвайки от словото на преподавателя (и автентичните философски текстове) - условно - „начало” („началото” в новата парадигма е просто интервал/пауза/прекъснатост) на образователния процес, тук „затваряме”

символично образователния цикъл (кръга, сферата). Интерпретацията на студентите - генериране на собствен текст (дискурс и/или писмен текст) се е завърнала в себе си, ставайки свят - света на текста: „Mundos est fabula.” („Светът е фабула/описание” - само това!). Практически студентското учене, разположено в тази „карта/картина” на процеса (макар, че всеки структурен елемент присъства във всички останали, обуславяйки динамика на процеса с невероятни, предварително непредпоставени пътища) среща сериозни трудности, но и изпитва същевременно лекотата на свободната игра на идеите, мисълта и беседата/дебата. Линейните мисловни вериги на студентите обикновено са твърде къси - явно процесът има потребност от по-голяма енергия, която може да дойде от обогатяване на идейния ресурс чрез осъществяване на нови актове на съзнание; начеването на нови и нови смислови линии на разбиране и аргументация се нуждае от по-голям потенциал философска материя (четенето не е сред силните страни на младите академици днес); проблематично е и използването на различни интерпретативни кодове/категориален инструментариум; често интерпретацията изпада от философското русло, преобличайки се в емпирични одежди - нещо, което се отключва на автопилот чрез бедния арсенал на ежедневния изказ; трудностите в мисловния процес водят и до практическия ефект на неприпознаване на правилата/законите като тип рационалност, респективно - произтичащото отгук незначитане/неспаждане. Постигане е преживяването на собствените идейни находки на студентитекото решение на проблематичността на философско питане, и на тази основа - спонтанно възникващ дебат; добри есеистични текстове (със силен ефект на лично удовлетворение); удовлетворение и повишен интелектуално-емоционален статус в диалози, импониращи на студентите в зависимост от тематиката и от вложените в подготовката лични усилия; добри опити за „пренос на компетентности” в съвременна проблематика. Изпитните резултати обаче, са по-слаби от преживяните интелектуални вдъхновения и удовлетворяващи разговори в аудиторията. „Силна обяснителна хипотеза” на този феномен е разрывът между начина на философско общуване в час и начина на формулиране на изпитните въпроси във въпросника, който следва все пак съдържателно философската тематика, т. е. съхранява донякъде старата традиция на формулиране на „обективни знания”.

POSTSCRIPTUM

Процесът на познание е съ-творчество с Бога („Да бъдем съучастници в Божието естество!“ -Св. ап. Петър), процес на разпад на Единното Съзнание/Дух/Разум на Самосъзнание и фрагментиран свят (едно в друго) и отново „завръщане у дома“ към нашето исконно битийно Едно. Рефлексивното учене е самото разделяне, определяне, сравнение, анализиране, категоризиране - рационализация на предпочетени, „извадени пред скоби“ аспекти на Реалостта - игра на „сенки“, чиито ефекти уподобяват като в огледало Единната и Единствена Реалност в енергийно уплътнените мрежи на света. Това е дългият, опосредстван, мъчителен, поради своята поставяна винаги на изпитание и избор двойственост (небесно - земно), „обратен път към дома“. В самата сърцевина на „дървото на познанието на добро и зло“ обаче, в самата изкусителност на познавателния акт, поради претенцията на крайното (само!) във физически смисъл човешко същество да обхване цялото - привилегия на Твореца, е скрит битиен процеп - портал към „дървото на живота“. Херовимите (Херовим - „мъдър“, „излияние на премъдрост“; Серафим (с лице на змей/дракон) - „огнен“, „пламтящ от любов“), както е известно от библейския разказ, пазят дървото на безсмъртния живот под смъртна заплаха за излезлия от райското състояние човек - да не се завърне! Следвайки древната символика и философските традиции, можем да кажем, че действително в познанието е кодирано раждането в света (= изход от райското, единно съзнание и „вход“ в шествието на света) и умирането за света (= „редукция на света“ в трансценденцията - „изход“ и „вход“ в другоизмерно, разширено състояние на съзнание). Този неспирен кръговрат (причина за страдание и инкарнация в източните религиозно-философски традиции) във философска (западна) интерпретация може да се артикулира и така: Всеки дискурс/текст (= описание на света, следователно - само „карта“ на истинската реалност) живото състояние на съзнание (микро-равнище) в някакъв дълбок онтологически смисъл „умира“ (М. Мамардашвили (5) в света, за да е възможно говоренето/словото (макро-равнище) за и в света. Трансценденцията, разбраното в мълчание, или неявното знаеене обръща енергийния поток (смяна на полюсите и на посоките): „Този, който е познал и осъзнал, който е познал тайната на самия себе си Е!“ = проникване в по-високи измерения на осъзнаване, а значи - в друг свят. Тази посткласическа онтология на съзнанието някак си е в синхрон с квантовия принцип на корпускулярно-вълновия дуализъм, според който в едно наблюдение на субатомната реалност (например, на светлината)

наблюдателят може да види или сноп от частици (фотони), или вълни (на целия светлинен спектър), в зависимост от постановката на експеримента, но никога - частица и вълна едновременно. Философската и физическата идеи тук са онтологически еквивалентни. И в образователния процес, наблюдаваме/съучастваме в събитията на обмен на символични корпускули/частици - идейно заредени мисле-форми (микро), облечени, ословестени с единиците специфичен философски език - своеобразни макро-езикови масивни тела от различен „жанр“ и с различна „маса“ („относително тегло“ и ранг по скалата на академичното „измерване“). Вторият аспект - този на неявното знание, което се излъчва от човешките същества във философското (и всяко друго) общуване и най-вече от живия учител, или вторично - от аурата на автентичния философски текст, това няма/мълчаливо присъствие е вибрационно или полево (поле на съзнанието/егрегор) равнище. Да го припознаем в качеството му на съществен аспект/елемент на структурацията на учебния процес означава да направим парадигмален пробив. А както вече знаем в новата парадигма на познание частта обхваща/обгръща/„съ-държ(и)а“ цялото. Цялото на философското учене конституира двете тенденции като равнопоставени/комплиментарни, свързващи се взаимно на „принципа на допълнителност“ (Хайзенберг). Тогава излъчваната от преподавателя аура (днес тя се нарича квантово тяло/тела и може да бъде фотографирана - „кирлианова фотография“) - стига да е отдаден на професионалната си изява, може да бъде и възприемана=привличане, за да бъде следван в „размишлението на глас“. Тази висока енергия (високофреkwентни вибрации), която „изтича“ - от само себе си - без каквито и да било условия/рационализации, се нарича любов

- безусловна любов, на гребена на чиито скрепяващи „вълни“ се удържа вселенското единство. Както и на мисълта. Да се живее „с ум в сърцето“, е древна мъдрост, която сме забравили, а днес си спомняме - обстоятелство, променящо кардинално ценностите и атмосферата на образователния процес (защото сърцето, като символ на Духа и Единния живот е топоса и хроноса на преодоляната двоичност на ума). Едва в така структурирания образователен процес е възможно учене с личен и партньорски контакт между преподавател и студент, с доверие, уважение и колегиалност в свободна творческа атмосфера. А това е извечната философска (атмо)сфера на творчеството и самореализацията. Студентите от Факултета - убедена съм - оценяват това „спектрално отместване“ в ценностната система на нашите взаимоотношения и отдават спонтанно съпричастността си, както и промислят -струва

ми се, отговорностите за собствената си житейска и професионална реализация.

ВМЕСТО ЕПИЛОГ: ПРИТЧА ЗА ЧОВЕШКАТА ИДЕНТИЧНОСТ

„... Той загледа с отворени очи. Беше странно състояние да не знаеш кой си.

- Добре е да изгубиш идентичността си - отбеляза слънцето.

Омар беше изненадан. Откъде знаеше слънцето какво си помисли той току-що?

- Мога да чета в сърцата на хората като в книга - рече слънцето. Ала малцина търсят истинските отговори. Повечето хора се отклоняват от търсенето, защото това изисква да си готов да се откажеш от старото и да се отвориш за новото. А мнозина се плашат от това.

- Защо е добре да изгубиш идентичността си? - попита Омар. - Какво имаш предвид?

- Повечето хора се занимават с това да си създадат изкуствена обвивка. Крийт се от себе си и от света. Опитват се за станат видни, богати и прочути, да си създадат име или да са признати в своята професия. Ала при това за съжаление все повече забравят кои са всъщност. Загубват способността си да се виждат отвъд светската си идентичност, която им дава името, професията и общественото положение. (...) Само малцина като теб имат смелостта да погледнат в дълбините на своята душа. (...) Цената е сигурността - отбеляза слънцето. Трябва да си готов да поставиш под въпрос своя досегашен живот и може би дори да се откажеш от него. Това не е лесно, защото тогава човек се чувства несигурен и дори без опора. Ала ако копнежът по истината се е разпалил, вече няма път назад. Трябва да следваш зова дотогава, докато не спечелиш нова земя под нозете си.

- Тогава значи според твоето виждане е нормално това, че понякога се чувствам изгубен между два свята? - поиска да узнае Омар.

- Напълно - потвърди слънцето. - Но това е временно. Само имай кураж. Булата на измамата трябва да се разкъса, за да можеш да видиш своя истински лик. Само така е възможно да стигнеш отвъд илюзията. Светът на явленията е толкова измамлив, че човек може твърде лесно да се изгуби в него и освен това да забрави копнежа на душата си. (...)

Недей се мами. Тялото е ограничено, сетивата са ограничени, разумът е ограничен.

Единствено сърцето няма граници и те отнася отвъд булата.

Омар си помисли: „Свикнали сме да вярваме на онова, което ни казват сетивата, мислите и тялото.” Ето защо, за да намери истината, човек трябваше да знае къде е ключът към нея. Някой трябваше да му каже това или човек да имаше късмета да го намери сам. За какъв голям късметлия можеше да се смята той,

че мистикът го прие за свой ученик! От мига, когато пътищата им се бяха пресекли за пръв път и всеки бе съзрял истината в очите на другия, между тях се бе създавала магическа връзка, която свързваше живота им и караше и двамата да следват едно по-висше определение. Слънцето прекъсна мислите му и попита:

- За какво гори сърцето ти?

Омар беше изненадан. Никога досега никой не му бе задавал този въпрос.

- Сърцето ми гори за любовта. И за красотата, в която се отразява Творецът.

Думите бяха изскочили от сърцето му и той ги бе изрекъл на глас. Малко се учуди, защото никога не бе виждал нещата по този начин. Ала усещаше, че това бе истината на неговото сърце. Доволен беше, че я изрази. (...)

Слънцето беше доволно. То знаеше кога едно сърце е пълно с копнеж по истината. Тия сърца то можеше да намери, защото светеха. И така можеше да помага тук и там на хората да разберат своята истина, като им помагаше да погледнат в сърцето си.” (7, 115 - 119)



ЛИТЕРАТУРА:

1. Библия, Изд. Св. Синод на Българската църква, С., 2012
2. Капра, Ф., *Дао на физиката. Изследване на паралелите между съвременната физика и източния мистицизъм. Една от големите книги на сближението*, Изд. Готуранов, С., 1997, с. 341 -349
3. Kinslow, F., <http://qeblog.kinslowsystem.com/>
4. Мамардашвили, М., *Картезианские размышления*, М., Изд. „Прогресс”, „Култура”, 1993
5. Мамардашвили, М., *Стрела познания. Набросок естествоисторической гносеологии*, Школа „Язык русской культурой”, М. 1996
6. Мелхизедек, Д., *Древната тайна на цветето на живота*, т. 1, Изд. Аратрон, С., 2006
7. Мьобиус, Дж., *Мистикът (Притча за живота и любовта)*, SKYPRINT, 2011, с. 115 -119
8. Polanyi, M., <http://infed.org/mobi/michael-polanyi-and-tacit-knowledge/>
9. Полани, М., *Личностно знание*, <ftp://orthodox-hub.ru/books/philosofia/%>
10. Уилбър, К., *Спектър на съзнанието*, Изд. Аратрон, С., 2001, с. 300
11. Хесе, Х., *Играта на стъклени перли*, Изд. Рива, 2010, с. 589

СУГЕСТОПЕДИЧЕН ПОТЕНЦИАЛ В ОБУЧЕНИЕТО НА СТУДЕНТИ БЪДЕЩИ СПЕЦИАЛИСТИ В СОЦИАЛНАТА И ОБРАЗОВАТЕЛНАТА СФЕРА

МАРИЯНА СТЕФАНОВА

Тракийски университет, Педагогически факултет, Стара Загора, България

SUGGESTOPEDIA FOR FUTURE EDUCATORS

MARIYANA STEFANOVA

Trakia University, Faculty of Education, Stara Zagora, Bulgaria

Abstract

The goal of this paper is to analyze the need, benefits and applicability of a less familiar and recognized suggestopedic resource in postmodern education. The presentation has the following objectives: to provide the rationale for an investigation of the suggestopedic potential, to present and discuss the methodology and learning objectives of the author's suggestopedic course conducted with students from the Department of Education at the Trakia University in Bulgaria.

The main argument of this paper is based on the understanding that adopting the suggestopedic approach to instruction requires both conceptualization and demonstration of the teaching techniques. It will be shown that students acquire the suggestopedic method and its implementation through contextual (situational) learning and learning by doing and experiencing the experience. In this regard, the paper emphasizes the transformation of the classroom into an educational and cognitive laboratory/workshop for students. The paper discusses the empirical results of students' evaluations of the instructional quality of the suggestopedic method and its meaning in the discourse of emotional and intellectual hostility for a dynamic personality-oriented development. The main method in the present study is a rational modeling and empirical verification of the teaching and acquisition of the suggestopedic method by future educators. The findings of the study are oriented towards the practical benefits of the alternative suggestopedic techniques for a personality-oriented instruction.

Key words: suggestopedia, supportive suggestopedic environment, didactic communication, prosocial, proactive and creative personality orientated education, European qualifications framework for lifelong learning



1. НЕОБХОДИМОСТ ОТ ОПОЗНАВАНЕ И ОПОЛЗОТВОРЯВАНЕ НА СУГЕСТОПЕДИЧНИЯ ПОТЕНЦИАЛ В ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРАНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Образователната система се нуждае от непрекъснато обновление, пораждащо се от динамиката на знанието, от засилващата се глобализация, от технологичните нововъведения, от аксиологичните ориентации. Актуална нормативна регулация на обновителните тенденции се открива в редица документи, включително в *Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот*¹. Фокусът на осемте референтни и ключови компетентности в рамката са **социалните компетентности**. Социалната природа на човешкия индивид извечно провокира търсене на такива образователни практики, които да проектират динамиката на отношението *индивидуалност – социалност*. Като „подлог в изречението” на своя живот, всеки човешки

индивид се нуждае и от „допълненията” в това изречение – мрежите на взаимовръзки с останалите, с Другите, с Другостта.

Всеки *субект*, чийто носител е непрекъснато развиващата се *личност* на съответния *човешки индивид*, привлича други и се приобщава към други, сплитайки социални връзки, като изпълнява определена **роля**. Тук се визират две роли – на преподавател и на студент, а в по-обобщен смисъл – на учител и ученик, възпитател и възпитаник, социален работник и клиент – изобщо: на предаващ и на усвояващ **социален опит и познание, на възрастната (старата) и на младата (новата) генерация**. Казано образно – традиция и обновление в едно.

В ролите си на преподаватели и на студенти, осъзнато или недотам осъзнато, сме съучастници в сътворяването на променената образователна парадигма. Тя е ориентирана към разкриване и развиване на личностния потенциал в дискурс на ненасилие и толеранс към Другостта. Потенциалът затова е **потенциал, защото съдържа недостатъчно опознати и**

оползотворявани възможности за просоциално и креативно личностно развитие така, че индивидуалният субектен носител на съответната личност да може да изписва и да се вписва във всякаква актуална и близкоперспективна социална ситуация.

Известни са **немалко добри концепции и практики за преодоляване ограниченията на традиционалното, практически вече несработващо образование**. Почти всички се прицелват в съзнанието, в осъзнаването на знанията, в познавателната рефлексия при преподаването и ученето². Известни са дори теории и практики, които залагат на специализирано обучение в креативно и творческо мислене³.

Недостатъчно опозната и оползотворявана е **сугестопедичната алтернатива**. Не се откриват разумни аргументи против сугестопедията в качеството ѝ на сравнително ново научно педагогическо направление. Забелязва се обаче тенденция за съпротива или поне подозрение в конструктивността на сугестопедията. Подобна тенденция е разбираема, дори закономерна до момента, в който една или друга новост все още е недостатъчно позната, опозната и разпозната, за да стане призната. Поради тази причина сугестопедията често се свързва само със сугестията като въздействие върху индивида при стесненост на неговото съзнание, т. е. при отсъствие на контрол на съзнанието. И ако това е така именно за сугестивния механизъм на въздействие предимно върху масовата психика и/или с нехуманни и неморални цели, та дори и с десоциални цели, то предназначението и потенциалът на сугестопедията са принципно различни.

През 70 – 80-те години на 20. век се създава теория и методика за усвояване на голям обем знания (предимно за усвояване на чужди езици) чрез целенасочено, но неосъзнато от учещия се стесняване на неговото съзнание. Тя е с намерение да се надгради сугестологията в образователната област, поради което нейният създател д-р Георги Лозанов⁴ я назовава „сугестопедия“. Напоследък сугестопедията се развива в две основни направления. Едното следва стриктно методиката на д-р Лозанов, като се фокусира в областта на изучаване на чужди езици. Като отдава дължимата почит и уважение към неговото дело, постепенно започва да се оформя сугестопедично направление, отграничавайки се от някои основни пунктове, предимно терапевтични и/или неприложими за масовото образование в съвременните условия. Показателно е, че самият автор през 2005 г. издава книга със заглавие „Сугестопедия – десугестивно обучение“, правейки опит да

коригира създадите се обществени и професионални интерпретации.

Предмет на доклада е модифицираното и алтернативно направление на сугестопедията в контекста на съвременните образователни концепции, включващ дидактическото общуване в характерния му дискурс на интелектуално и емоционално ненасилие за личностно ориентирано образование.

2. ТЕЗАУРУС

СУГЕСТИЯ/ВНУШЕНИЕ

– *Процес на въздействие върху психичната сфера на човека, свързан със снижена съзнаваемост, т. е. снижено целенасочено активно разбиране, анализ и оценка спрямо опита и актуалното състояние на субект... При внушението се извършва предаване и индуциране на мисли, настроения, чувства, поведение [...] и се постига не съгласие, а приемане от партньора на информацията... Ежедневно средно общуващият човек прави няколко десетки, дори стотици записи с различна сила по типа на внушението поради присъствието на необходимите за неговото осъществяване условия...”⁵.*

СУГЕСТОПЕДИЯ

– *Научно-педагогическо направление за несъзнаваемо, но осъзнаваемо при определени условия влияние⁶ върху психичните познавателни процеси на учещия се ! с цел конструктивно и личностно ненасилствено усвояване от него на социално ориентирани знания, умения и компетентности ! върху фона на периферните възприятия, ! изкусно „обогрн“ с артефакти от различни сфери, нерядко от изкуството, ! чрез задачи, чиито решения от учещия се включват лично преживяване на негов собствен минал познавателен и/или житейски, ! настоящ (по време на обучението по една или друга дисциплина) ! и проектиращ се бъдещ опит.*

СУГЕСТОПЕДИЧНА ПОДКРЕПЯЩА СРЕДА

– *Сугестопедичните техники структурират специфична подкрепяща среда. Тя се отличава със стимулиране на периферната възприемчивост на учещия се, с разкриване и оползотворяване на резервите (потенциала, възможностите) на неговия интелект и въобще на неговите познавателни функции. Сугестопедичната среда е дискретна педагогически подкрепяща среда, която привлича и въвлеча неусетно учещия се в **познанието и усвояването на знания** като своеобразно приключение, пътешествие, събитие. Структуроопределяща характеристика на сугестопедичната*

подкрепяща среда е иносказателният сюжетен наратив. Той „пропива” средата. Сътворява се от преподавателя във вид на редуцирани ритуализирани фрагменти на учебното съдържание. Учениците се в сугестопедична среда преживява знанието и го оличностява. В този смисъл сугестопедичната среда прицелва т. нар. „неявно знание”⁷. Сугестопедичната среда се конструира от периферни за възприятието на учещия се дразнители/стимули. Задейства се подсъзнаваемият психологически механизъм на т. нар. „критичен праг на възприятието”. Стимулите/знания/опит са толкова силни, че повлияват, оставяйки неосъзнаема следа, и същевременно толкова слаби, че не се възприемат осъзнаваемо от учещия се. В един следващ момент неосъзнато възприетото се активира в съзнанието.

ДИДАКТИЧЕСКО ОБЩУВАНЕ

Общуването е дидактическо тогава и само тогава, когато комуникацията, интеракцията (взаимодействието) и социално-личностната перцепция (възприемане) се разгръщат между учител и ученици и между съученици като носители на дидактически социални роли, при което целта е взаимнообратима промяна в познавателното достояние на учителя и на учениците, промяна в динамиката на тяхната дидактическа активност по посока на съвместно синтезирано учебно съдържание (негов фрагмент)⁸. Характерните особености на дидактическото общуване в сугестопедична подкрепяща среда са: 1. повишена **периферна** (неосъзнаваема) възприемчивост на обучавания, последвана от неговата познавателна (съзнавана) рефлексия върху знанието; 2. елементи на „недоизказаност”, на „недоловимо очарование”⁹; 3. **интелектуално и емоционално „разкрепостяване”** на личността на обучавания така, че се проявяват неговите най-конструктивни актуални качества, способности и умения; 4. **привличане или обратно – отвличане на вниманието** на учещия се от ученето; това се реализира чрез осигуряване на периферен фон от разнообразни артефакти: от сферата на изкуството, иносказателни елементи, пословици и поговорки, афоризми, рекламни слогани, ежедневна лексика и пр.; 5. „учене без учене” – тази образна лексикална формула подчертава условието **ученето да е забавно**, с лекота, без усещане за умора и трудност¹⁰, с мажорни, а понякога и по-приглушени емоции, но непременно положителни; 6. **психо-етична хигиена** на преподаването и на ученето.

3. СУГЕСТОПЕДИЧЕН КОНТЕКСТ

Всеки, който задълбочено се занимава със съзнанието, влиза в сферата на парадоксалност, към която е невъзможно да се привикне.
М. Мамардашвили¹¹

Сугестопедичният контекст очертава хоризонт¹² за преподавателя и за учещия се. Хоризонтът като подвижен и нетематичен фон осигурява свободното въвличане и привличане към предстоящо учене и вплита/увлича всички останали контекстуални компоненти в своеобразен **синергичен възел**. Психологичният механизъм, чрез който сработва хоризонтът на цялостната психика, **активира несъзнавания, но осъзнаваем при определени условия просоциален и креативен потенциал на личността**. По този начин сугестопедичният контекст придобива характер на **феномен**¹³. Феноменалният синергизъм прави възможно разработването на сугестопедичния потенциал където и да е, когато и да е, в каквато и да е социална и образователна среда и тематична област. Благоприятната сугестопедична ситуация се определя от: 1. **постмодерния**¹⁴ образователен дискурс; той интегрира в себе си и холистичния принцип на познание, включително на неопределеността и недоизказаността, а оттук – конкретният фрагментен и иносказателен наратив на сугестопедичната среда, което го прави възможен за усвояване на оличностено знание; 2. **лично или хуманно ориентираното образование**, зачитащо и стимулиращо личностна идентичност и интегритет на учещия се, при което той поема дяловата си отговорност за лични учебни постижения; 3. **множествената интелигентност**¹⁵; 4. **емоционалната интелигентност**¹⁶; 5. **социалната интелигентност**.

4. ЕМПИРИЧНИ ВЕРИФИКАЦИИ

Като основен изследователски метод се приложи научно-педагогическото моделиране. Изследователският инструментариум включва три стандартизирани инструмента: входно проучване на мотивите; текущо оценяване (измерване) от студентите на качеството на преподаването; изходно оценяване (измерване) от студентите на качеството на преподаването¹⁷. Емпиричните верификации се осъществиха в естествена обучителна среда по време на лекционни курсове на автора на доклада по дисциплините *Сугестопедични техники, Теория на възпитанието и Педагогическо общуване* със студенти от Педагогическия факултет на Тракийски университет през учебната 2012/2013

г. Броят на емпиричните измервания чрез посочените инструменти е 432.

Описание на инструментите и на събраните чрез тях емпирични резултати

Сугестопедичните инструменти образуват единна хронологична цялост. Ако би имало възможност за пространен анализ на установените емпирични резултати, то той би се осъществил не само вертикално по въпроси във всеки отделен инструмент, а и синхронно между трите инструмента, включително по хоризонтала и диагонала. Характерно е, че трите инструмента са парафункционални: от една страна, студентите реално измерват качеството на обучението, а от друга страна, инструментите имат развиващо-обучаващ характер спрямо тях (а и спрямо преподавателя в контекста на ученето през целия живот, т. е. за непрекъснато развитие на собствените професионално-личностни компетентности). Чрез съвкупния инструментариум сугестопедичната среда преобразува учебната зала в учебно-изследователска лаборатория или работилница.

1. Входно проучване на мотивите на студентите в сугестопедична среда

ИНСТРУКЦИЯ: Изберете от предложените 10 мотива един – този, който в най-голяма степен съответства на Вашето актуално (моментно) състояние на мотивация сега. Ако не Ви достигат предложените формулировки, използвайте № 11 – многоточието. Това означава да формулирате свой мотив. Проучването е анонимно. Необходимо е само собственооръчно да запишете днешната дата.

Таблица № 1. Резултати от входното проучване на мотивите на студентите¹⁸

№	Мотив	Процент	Рангова позиция
1	Личен престиж	15%	III-та
2	Престиж за екипа (институцията, общността), в който работя	4%	
3	Изпит – получаване на диплома	10%	
4	Желание за публикации	---	
5	Желание за повишаване на познавателното (или квалификационното) ми равнище	39%	I-ва
6	Желание за участие в образователни форуми (или лекционни курсове), един от които е настоящият	39%	I-ва

№	Мотив	Процент	Рангова позиция
7	Самоутвърждаване, самопроверка	---	
8	Желание за решаване на лични проблеми	4%	
9	Лични социални контакти	---	
10	Интерес към научната страна на тематиката	8%	
11		

2. Текущо оценяване (измерване) от студентите на качеството на преподаването в сугестопедична среда

ИНСТРУКЦИЯ: На всеки от следващите въпроси е необходимо да отговорите само с един от посочените възможни отговори – този, който в най-голяма степен съответства на Вашата лична позиция сега. Въпроси № 1, 2, 6 изискват отговор „да” или „не”. Въпроси № 3, 4, 5, 7, изискват Вашата оценка. Тя ще се изразява в един от петте предложени цифрови еквиваленти, като 1 е най-ниската оценка, а 5 – най-високата. Въпрос № 8 е открит. На листа, който е пред Вас, записвате номера на въпроса, а срещу него – Вашия отговор. Измерването е анонимно. Необходимо е само собственооръчно да запишете днешната дата.

Таблица № 2. Резултати от текущото оценяване (измерване) от студентите на качеството на преподаването²

№	Въпрос	Отговори в процентни стойности
1	Ако това, което разработихме днес, Ви беше известно по-рано, бихте ли могли да преодолеете някои от Вашите професионални (или лични) проблеми и/или колебания по темата на лекционния курс?	Да – 87% Не – 13%
2	Ще можете ли някога да използвате това, което днес разработихме?	Да – 96% Не – 4%
3	Достъпност?	1 - 2 - 1% 3 - 6% 4 - 21% 5 - 52%

№	Въпрос	Отговори в процентни стойности
4	Речта на преподавателя?	1 – 2 – 3 – 4 – 12% 5 – 88%
5	Емоционалност на преподавателя?	1 – 2 – 1% 3 – 4% 4 – 17% 5 – 78%
6	Демонстрира ли преподавателят днес това, за което говори?	Да – 98% Не – 2%
7	Вашата оценка за активността на аудиторията днес?	1 – 1% 2 – 3% 3 – 28% 4 – 42% 5 – 46%
8	Кого от участниците в групата оценявате като най-активен днес? ³	---
9	Вашата собствена активност днес?	1 – 14% 2 – 20% 3 – 33% 4 – 22% 5 – 11%

3. *Исходно оценяване (измерване) от студентите на качеството на преподаването в сугестопедична среда*

ИНСТРУКЦИЯ: На всеки от следващите въпроси е необходимо да отговорите по посочения по-долу начин така, че Вашият отговор да съответства на личната Ви позиция сега. Въпрос № 1 изисква само един от предложените три отговора. Въпроси № 2, 3, 8 изискват само един от предложените два отговора. Въпроси № 4, 5, 6, 7 са открити. На листа, който е пред Вас, записвате номера на въпроса, а срещу него – Вашият отговор. Измерването е анонимно. Необходимо е само собственооръчно да запишете днешната дата.

Таблица № 3. Резултати от *исходно оценяване (измерване) от студентите на качеството на преподаването*⁴

№	Въпрос	Отговори в процентни стойности
1	Вашият входен мотив?	а) се понижи – 2% б) не се измени – 13% в) се повиши – 85%

№	Въпрос	Отговори в процентни стойности
2	Ясна ли Ви е целта на обучението, което току-що приключи?	Да – 99% Не – 1%
3	Ясен ли Ви е начинът на обучението?	Да – 97% Не – 3%
4	С какъв въпрос си тръгвате от обучението? ^{5 6}	– Дали ще съумея да приложа на практика, какво, колко бих постигнал/а в тази област? – 52% – Разбрах ли всичко, както си мисля; какво научих; ще запомня ли всичко; ще мога ли да го осмисля; дали това време на лекциите ще ми е достатъчно да разбера и осъзная? – 47% – Как ще се отрази обучението върху мене като професионалист личност, дали ще съм добър професионалист, как да бъда такава интересна и интригуваща учителка, как да прилагам на практика – 13% – Въпроси, свързани с овладяване на емоционалността – 12% – За това колко много неща не сме знаели – 9% – Защо свърши толкова бързо; защо не продължат още лекциите, толкова са интересни – 8% – 1) За практически примери, добри практики на наши колеги. 2) За недоизказаността. 3) За агресивната комуникация и общуване в училище. 4) За моето дете. 5) Какво следва. 6) Ще се промени ли скоро старият модел на обучение. 7) За изпита. 8) Защо не се чувствам достатъчно задоволена. 9) Кога ще се прибера. 10) Как сте. – по 5% – Неопределени категории отговори: 1) Много са въпросите ми – 17%. 2) Нямам въпроси – 11%. 3) Не знам – 7%. 4) Ще продължа да чета по темата и да откривам отговорите на много въпроси – 5%. – Неотговорили – 21%

№	Въпрос	Отговори в процентни стойности
5	Какво Ви хареса в обучението?	<p>– Моделът на преподаване; различният и демонстрационен начин на преподаване; на представяне на материала; „пулсът“ на преподаване; разчупването на шаблона; различните подходи и методи за възприемане – 85%</p> <p>– Новата информация; новите знания; новите термини; научаването на нови неща; идеята на обучението; самата материя; предмета на науката; новите техники, новаторството – 71%</p> <p>– Практическата насоченост, практическите занятия, практически приложената теория, демонстрирането, упражненията – 68%</p> <p>– С процентна стойност, варираща в диапазон 15 – 20%, са следните отговори:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Атрактивното преподаване. 2) Занимателното преподаване. 3) Забавната комуникация. 4) Игровото начало. 5) Емоционалността. 6) Подробните обяснения. 7) Работата в екипи. 8) Възможността да изказваме мнения, без да се страхуваме дали са „правилни“ или не. 9) Атмосферата и спокойният тон. 10) Преживяването на техниките, което ни помага да ги осмисляме и прави обучението по-интересно. 11) Интерактивността, диалозите. 12) Стремещт да се преподава на разбираем език, разбираемостта и достъпността на материята, речта при преподаването. 13) Научихме важни неща за себе си и за другите. 14) Обогатихме се емоционално и интелектуално. 15) Сплотяването. 16) Изказването на лично професионално мнение от преподавателя. <p>– Всичко ми хареса – 33%</p>
6	Какво не Ви хареса в обучението?	<p>– Малко време; много кратко обучение; оскъдност на времето за обучение; много информация за малко време – 67%</p> <p>– Сложност на материята; сложни думи – 16%</p> <p>– С процентна стойност, варираща в диапазон 9 – 3%, са следните отговори: 1) Недостатъчно задачи и игри. 2) Прекалено затихващо и недоизказано. 3) Неяснота по някои пунктове. 4. Няма учебник.</p> <p>– Всичко ми хареса – 37%</p> <p>– Неотговорили – 19%</p>

№	Въпрос	Отговори в процентни стойности
7	Кои недостатъци на преподавателя е необходимо да се отстранят?	<p>– С процентна стойност, варираща в диапазон 1-3%, се получиха следните отговори:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Малко строгост няма да е излишна, прекалена толерантност и вежливост. 2) Бързо темпо. 3) Бавно темпо. <p>– Няма недостатъци – 89%</p> <p>– Не мога да преценя – 17%</p> <p>– Неотговорили – 16%</p>
8	Чувствате ли потребност да общувате по-нататък с участниците в групата?	<p>Да – 96%</p> <p>Не – 4%</p>

Обсъждане на емпиричните резултати

Установените резултати доказват постановката, че сугестопедичната среда преобразува традиционната учебна зала в учебно-изследователска работилница. Като изследовател на собственото си участие в ролята на студент, развиващ своята личност, студентът осъзнава значението на активността си и приобщеността си към разработваното познание. Достатъчно явна емпирична верификация се открива в отговорите на студентите на въпроса от изходното измерване на качеството на преподаването „Какво Ви хареса в обучението?": „Научихме важни неща за себе си и за другите. Обогатихме се емоционално и интелектуално. Преживяването на техниките, което ни помага да ги осмисляме и прави обучението по-интересно.”. Така периферното в началото благодарение на сугестопедичната среда очарование на предприетото познавателно приключение все по-бързо и лесно, а най-важното – желано от студента, се осъзнава като учене с удоволствие. В това начало, интензивно наситено с активирани периферни възприятия на студентите благодарение на незабележимите за тях артефакти в средата, студентите все още не осъзнават как се въвличат в обучението. Постига се освободеност на съзнанието, непосредствено последвано от познавателни рефлексии чрез прилагане на първия инструмент за входно саморазкриване на мотивите им за участие. Именно този инструмент изиграва ключова роля за осъзнаване на водещата потребност от всекиго конкретно. Посочвайки един или друг мотив сред предложените в инструмента, всеки студент посвоему извежда от подсъзнанието си свой

личен доминантен познавателен дефицит. Важно е да се отбележи, че за всеки студент степента на осъзнаваемост на неговата лична познавателна потребност е различна, което още повече усилва ефекта на личностната ориентираност на сугестопедичното обучение. Същевременно започва процес на социално-групова кохезия при запазване на личния познавателен периметър. Изкусително е да се обърне внимание на доминиращия групов мотив (таблица № 1): „желание за повишаване на познавателното или квалификационното равнище”, следван от „желанието за участие в образователни форуми или лекционни курсове, един от които е настоящият”, и на трето място по низходящ ранг се нарежда мотивът „личен престиж” (от участието в сугестопедичното обучение). **Освен че сугестопедичната среда извлича и активира по неупоряден начин личните мотивации на студентите, които (мотивациите) иначе едва ли биха се проявявали, резултатите са и ценна ориентация за преподавателя относно актуалните мотивации на генерацията студенти.** Имайки предвид установените доминиращи познавателни мотиви, преподавателят ще е в състояние да управлява учебния процес в съзвучие с тях. Ще се стреми да поднася такова и по такъв начин учебно съдържание, което, освен че е регламентирано по един или друг начин, да е и личностно ориентирано и развиващо студента. Резултатите от първия въпрос на третия инструмент за изходно измерване на качеството на обучението напълно потвърждават казаното: сугестопедичната среда действително удовлетворява личните познавателни интереси на студентите. При това не просто ги удовлетворява, а ги поддържа в сравнително устойчиво състояние на **повишаване на мотивацията – 85%** (таблица № 3).

Характерно за сугестопедичната среда, управлявана чрез функциониране на учебната зала като изследователска работилница, е, че **оценката и самооценката на студента са взаимно обвързани.** Сугестопедичният механизъм предпоставя своеобразна точка на толеранс между оценка и самооценка, което се дължи на самия характер на индикаторите за качество на обучение. Който и въпрос в текущото и в изходното измерване да се вземе за пример, ще се види, че на първия, осъзнавания план от студента, той оценява качеството на дейността на своя преподавател. Но подсъзнателно функционира вторият, паралелен план – самооценката. Не е възможно да се постави оценка за достъпност сама по себе си. Достъпността (аналогично и за всички останали индикатори) е дотолкова, доколкото се преподава разбираемо, тоест от една страна, е

преподавателската компетентност, а от друга – зоната на актуалното развитие на обучавания. **Преобладаващите високи оценки** (петици и четворки по петбалната скала) **по всички индикатори на качеството** (таблицы №№ 2 и 3) **верифицират концептуалната постановка, че сугестопедичната среда е благоприятна за непрекъснато развиване качеството на образованието.**

Емпиричните верификации проявяват и друга основна характеристика на сугестопедичния потенциал – повишаване на познавателната активност на студентите. Въпросите за текущо измерване на качеството (вторият инструмент) **ситуират студента в трите времеви оси:** в неговото собствено *познавателно минало* (първият въпрос „Ако това, което разработихме днес, Ви беше известно по-рано, бихте ли могли да преодолеете някои от Вашите професионални (или лични) проблеми или колебания по темата на лекционния курс?”), в собственото *познавателно най-близко обзримо бъдеще*, т. е. в зоната на най-близкото му развитие (вторият въпрос „Ще можете ли някога да използвате това, което днес разработихме?”) и в неговото собствено *личностно-познавателно настояще* (всички останали въпроси от № 3 до № 9 включително). С факта на практическа ситуираност на студента в личните му времеви оси се постига действително дидактическо взаимодействие или интеракция, при което както преподавателят, така и студентът е отговорен за качеството на своето обучение и образование.

Друга съществена характеристика на сугестопедичната среда, потвърдена от емпиричните резултати, визира необходимостта и възможността знанието да се оличностява. Външен израз на посочената характеристика е осъзнаването от студентите на **практическата лична и личностна значимост и смисъл на преподаваното сугестопедично знание.** Установиха се високи стойности на резултатите от отговорите на всички въпроси за текущото измерване на качеството – за демонстриране, достъпност, приложимост.

Показателни са резултатите по петия въпрос от изходното измерване на качеството („Какво Ви хареса в обучението?”). 85% събират отговорите „моделът на преподаване; различният и демонстрационен начин на преподаване; на представяне на материала; „пулсът” на преподаване; разчупването на шаблона; различните подходи и методи за възприемане” (таблица № 3). В съзвучие с пряко посочените положителни страни на сугестопедичната среда са и посочените отрицателни страни (шестият въпрос от изходното измерване: „Какво не Ви хареса в обучението?”). 67% са отредени на недостатъчното според студентите време за

лекционния курс, което може да се интерпретира като желание за повече време обучение по одобрявания от тях начин.

Статистически пренебрежимо малко са получените от 1 до 3% стойности относно недостатъците. Все пак си струва да се обърне внимание на твърде интересна емпирична находка: мненията на студентите са противоречиви – в еднаква степен част от тях посочват като недостатък бавното темпо, а друга част – бързото темпо.

В предишна публикация, известяваща резултати от работа с учителски аудитории,⁷ се посочва, че **професионално-преподавателските нагласи и компетентности за преподаване в сугестопедична среда не корелират пряко с личностните качества на преподавателя.** „Сугестопедичният механизъм не се повлиява значимо от личностните доминанти на учителя. Както екстровертният, така и интровертният тип учител, развил в себе си възприемчивост към художеството, развиващ професионално-творческа импулсивност в приемливи граници и уважение към ученика, е податлив към сугестопедичния механизъм”⁸.

Изключително ценни са резултатите от четвъртия въпрос на изходното измерване на качеството от студентите – въпросите, с които те си тръгват от обучението. Концепцията на сугестопедичната алтернатива включва като съществен компонент **въпросно-въпросния формат на обучението. Стимулира се умение на студентите да задават въпрос.** Известно е, че отговорът на зададен от преподавателя въпрос е доминираща образователна платформа в момента. Но от научно-психологическа, а и от общо аксиологична гледна точка, включително в постмодерния контекст, е по-ценно умението да се формулира въпрос. Най-много проценти събират формулираните въпроси на студентите, свързани с възможността им да приложат на практика, постигнатото от тях познание (52%), и със съмнението дали все пак са разбрали и изобщо осмислили всичко по време на лекционния курс (47%), което може да се тълкува отново като желание и възможност от тяхна страна за приложение.

Последният въпрос в единната хронологична цялост на трите сугестопедични инструмента визира възможността на сугестопедичната среда да сближава обучаемите в дадена група: „Чувствате ли потребност да общувате по-нататък с участниците в групата?”. 96%-ният утвърдителен отговор говори недвусмислено за потенциала на сугестопедичната среда за преодоляване на латентна или актуална междуличностна непоносимост, за реално преживяване на „учене и живот заедно”.

ИЗВОДИ

(1) Емпиричната верификация на сугестопедичния концепт доказва практическата необходимост, възможност за прилагане и практическите ползи еднакво както за студента, така и за преподавателя. (2) Концепцията и емпиричните резултати доказват, че сугестопедичната алтернатива разсейва и най-малкото съмнение в нейната полза за развиване на рефлексивни умения и креативност на студентите. (3) Сугестопедичното се преподава сугестопедично. (4) Всеки преподавател с мотивация за сугестопедичен начин на преподаване, сравнително независимо от своите личностни качества, е в състояние да премине в сугестопедичен режим. (5) Потвърждават се редица теоретични постановки относно значението на сугестивния феномен: „Внушението дава възможност по съкратения път на неосъзнаваната от човека активност да се използват функционалните резерви на неговата психика за успешно и с по-малък разход на енергия решаване на редица задачи. Има известни перспективи за приложение в социалната практика с оглед постигане на високоблагородни цели – в психотерапията, обучението, възпитанието, самовъзпитанието и други области на живота”⁹. (6) Потенциалът на сугестопедичните техники се свързва с развитието на една постижима, значима и полезна алтернатива на съвременното обучение (университетско и училищно), с тенденция за непрекъснато подобряване на неговото качество. При това не само сугестопедичната материя подлежи на сугестопедичен начин на преподаване.

Вместо заключение нека да прозвучи пожеланието българското сугестопедично изобретение да се мултиплицира като доказано ефективна образователно-технологична практика, за да не остава неоползотворен личностният потенциал.



ЛИТЕРАТУРА:

1. Апостолова, И. (1996). Неявното знание. *Литература, 11*.
2. Гарднър, Х. (2004). *Нова теория за интелигентността. Множествените интелигентности на 21. век*. София.
3. Гитуни, М. (2003). *Емоционалната интелигентност*. София.
4. Голман, Д. (2003). *Емоционална интелигентност*. София.
5. Де Боно, Е. (2001). *Научете детето си как да мисли. Ръководство за творческо мислене*. София.
6. Де Боно, Е. (2001). *Практическо мислене*. София.
7. Де Боно, Е. (2010). *Малка лилава книга за нестандартното мислене*. София.
8. Европейски общности, Европейска комисия Образование и култура Учене през целия живот: политики за образование и обучение, Координация на политиките (2009). *Европейска квалификационна рамка за учене през целия живот*
9. Зарайский, Д. (1997). *Управление чужим поведением*. Дубна.
10. Лиотар, Ж.-Ф. (1996). *Постмодерната ситуация*. София.
11. Лозанов, Г. (2005). *Сугестопедия – десугестивно обучение*. София.
12. Лозанов, Г. Седемте закона (Conditio Sine Qua Non – условия, без които не може) на Сугестопедията (психохигиенопедия) (2008). *Електронно списание „Образователна инициатива”*, 6, <http://www.poi-2007.hit.bg/>
13. Мамардашвили, М. (1990). Сознание – это парадоксальность, к которой невозможно привыкнуть. В: Мамардашвили, М. *Как я понимаю философию?* Москва.
14. Нелсън, Д. (2000). *Позитивно възпитание в класната стая*. София.
15. Нелсън, Д. Лот, Л., & Глен, С. (2000). *Позитивно възпитание в класната стая. Да работим и заедно да се научим на взаимно уважение и отговорности в училище*. София.
16. Пиръов, Г. & Десев, Л. (1981). *Кратък речник по психология*. София.
17. Полани, М. (1985). *Личностно знание*. Москва.
18. Симеонова, Й. (1996). Сугестопедията – призната и неопозната. *Чуждоезиково обучение*, 3-4.
19. Стефанова, М. (1999). *Дидактическо общуване*. София.
20. Стефанова, М. (2005). *Педагогическата иновация*. София.
21. Стефанова, М. (2009). Сугестопедичните техники в работата на учителя: състояние, тенденции и перспективи. В: *Научно-практическа конференция „Съвременното обучение между теорията и практиката” (21 – 22 ноември)*. София: СУ „Св. Климент Охридски”.
22. Уилкс, Ф. (2003). *Интелигентните емоции*. София.
23. *Философски речник* (1993). Филатов, В. П. & Малахов, В. С. (съст.) София.

Бележки:

¹ Европейски общности, Европейска комисия образование и култура, Учене през целия живот: политики за образование и обучение, Координация на политиките за учене през целия живот(2009). *Европейска квалификационна рамка за учене през целия живот*.

² Какъвто и опит за списък на добри концепции и практики да се направи, той най-вероятно ще е непълен. И все пак ето някои от тях: интерактивно базирано образование чрез прилагане на разнообразни интерактивни техники – работа в малки групи, скипна работа, проектно базирана, ИКТ базирано образование; редица реформаторски движения, като педагогиката на С. Френе, на Д. Нелсън за позитивната класна стая (Нелсън, Д. (2000). *Позитивно възпитание в класната стая*. София; Нелсън, Д., Лот, Л. & Глен, С. (2000). *Позитивно възпитание в класната стая. Да работим и заедно да се научим на взаимно уважение и отговорности в училище*. София) и др.

³ Например тези на Ед. де Боно: Де Боно, Е. (2010). *Малка лилава книга за нестандартното мислене*. София; Де Боно, Е. (2001). *Практическо мислене*. София; Де Боно, Е. (2001). *Научете детето си как да мисли. Ръководство за творческо мислене*. София и др.

⁴ Д-р Георги Лозанов – известен учен психиатър, оставил трайна следа чрез откритието си за оползотворяване на резервите на подсъзнанието и използването на целенасоченото внушение. Лозанов, Г. (2008). Седемте закона (Conditio Sine Qua Non – условия, без които не може) на Сугестопедията (психохигиенопедия). *Електронно списание „Образователна инициатива”*, 6: <http://www.poi-2007.hit.bg/>; Лозанов, Г. (2005). *Сугестопедия – десугестивно обучение*. София.

⁵ Зарайский, Д. (1997). *Управление чужим поведением*. Дубна, с. 140.

⁶ Докато за сугестията и сугестологията подходящият термин е *въздействие*, за сугестопедичния феномен подходящият термин е *влияние*. С този семантично-разграничителен репер се акцентира върху конструктивната природа на сугестопедичното по отношение на запазване и развиване на личностната идентичност, просоциалност и креативност на учаещия се в сугестопедична среда.

⁷ Стефанова, М. (1999). *Дидактическо общуване*. София.

⁸ По Симеонова, Й. (1996). Сугестопедията – призната и неопозната. *Чуждоезиково обучение*, 3-4.

⁹ Но се запазва сложността на знанието, като тя се редуцира сугестопедично. Т. е. ученето става нетрудно, макар сложно по необходимост.

¹⁰ Мамардашвили, М. (1990). Сознание – это парадоксальность, к которой невозможно привыкнуть. В: Мамардашвили, М. *Как я понимаю философию?* Москва.

¹¹ Тук се използва значението и смисълът на понятието *хоризонт* така, както се интерпретира във феноменологията на Хусерл: подвижен нетематичен „фон” (онова, към което съзнанието не е насочено актуално и което се преживява имплицитно), зависещ от променящите се интенции на съзнанието и преживяван имплицитно (*Философски речник* (1993) Филатов, В. П. & Малахов, В. С. (съст.) София, с. 645).

- ¹² Повече за неявното знание вж. например Апостолова, И. (1996). Неявното знание. *Летература*, 11; Полани, М. (1985) *Личностно знание*. Москва; Стефанова, М. (2005). *Педагогическата иновация*. София и др.
- ¹³ Повече за неявното знание вж. например Апостолова, И. (1996). Неявното знание. *Летература*, 11; Полани, М. (1985) *Личностно знание*. Москва; Стефанова, М. (2005). *Педагогическата иновация*. София и др.
- ¹⁴ Понятие, съотносително с понятието за същност. Двете понятия се противопоставят. Феноменът предполага такъв начин на разглеждане на реалността, при който човек преминава от наивния реализъм („виждам неща“) към разбирането, че явленията на нещата не са тъждествени на самите неща (Филатов, В. П. & Малахов, В. С. (съст.). *Философски речник* (1993). София, с. 540).
- ¹⁵ Повече за постмодерна вж. например Лиотар, Ж.-Ф. (1996). *Постмодерната ситуация*. София.
- ¹⁶ Гарднър, Х. (2004). *Нова теория за интелигентността. Множествените интелигентности на 21. век*. София.
- ¹⁷ Титуни, М. (2003). *Емоционалната интелигентност*. София; Голман, Д. (2003). *Емоционална интелигентност*. София; Уилкс, Ф. (2003). *Интелигентните емоции*. София и др.
- ¹⁸ Повече за инструментариума вж. Стефанова, М. (2005). *Педагогическата иновация*. София.
- ¹⁹ Резултатите са на база проученото мнение на 28 студенти.
- ²⁰ Резултатите са на база проученото мнение на 269 студенти.
- ²¹ На студентите се поставя ограничително условие да не дават отговор на този въпрос, тъй като хорариумът по дисциплините е твърде малък, за да се опознаят и оценят.
- ²² Резултатите са на база проученото мнение на 135 студенти.
- ²³ Отговорите на всички открити въпроси са обобщени, като е използван семантичният диференциал.
- ²⁴ Сумата на процентните стойности при всички открити въпроси надвишава 100%, тъй като някои студенти са давали повече от един отговор.

**КОНЦЕПТУАЛЕН МОДЕЛ
НА ПОДКРЕПЯЩА СОЦИАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКА СРЕДА
ЗА ПРОАКТИВНО ПОВЕДЕНИЕ**

МАРИЯ СИМИТЕВА

Тракийски университет, Педагогически факултет, Стара Загора, България

**CONCEPTUAL MODEL
OF SUPPORTING SOCIAL AND PEDAGOGICAL ENVIRONMENT
FOR PROACTIVE BEHAVIOR**

MARIA SIMITEVA

Trakia University, Faculty of Education, Stara Zagora, Bulgaria

Abstract

Today the pedagogical theory and practice rises and solves a lot of questions referring to the supporting social and pedagogical environment whose final aim is to create and develop proactive behavior. These problems cover the whole perimeter of the pedagogical reality and include as the research, conclusions, tendencies and the future adequate strategies for personal development as well as the technologies of supporting stimulation of the proactive dimensions of the personal development. This mission imposes precious scientific analysis and transformation of many factors influencing on education. Two of them have a crucial influence on education: the introduction of new teaching approaches aiming the organization of supporting social and pedagogical environment and the striving of scholars for cognitive achievements.

Key words: *modern practices, scientific collaboration, proactivity*



Всяко творчество има две необходими условия: свобода и активност.

Николай Бердяев

Подкрепата на хората през целия им живот е една от основните цели на социално-педагогическите политики. В България през последните години тя е сериозно повлияна от развиващите се процеси и тенденции в държавите членки на Европейския съюз, с които заедно изгражда приемлив просоциален и образователен модел. В рамките на този модел първостепенно място е отредено на децата, подрастващите и юношите, включително в ролята им на ученици. В този смисъл мисията на социалните и образователните институции е да създават подкрепяща среда и възможности за подготовка и развитие на младите хора с цел успешната им реализация в живота.

Педагогическата теория и практика днес поставя и решава разнообразни проблеми, свързани с подкрепящата социално-педагогическа среда с цел да се предизвика и развие проактивно поведение. Проблемите обхващат целия периметър на педагогическата действителност и се отнасят както до проучването, констатациите, тенденциите и

бъдещите адекватни стратегии относно личностното развитие, така също и до технологиите за подкрепящо стимулиране проактивното измерение на личностното развитие.

Всеки ученик е уникален и притежава потенциал от различни способности и таланти. По свой индивидуален начин той възприема и реагира на различни преживявания, повлияни от собственото му минало и личен опит. Чрез училището като институция, призвана целенасочено да организира подкрепяща педагогическа среда, се формира настоящето, определя се начинът, по който развиващият се ученик ще направи нравствени оценки или ще реагира на ежедневието в нашия свят¹.

Ако усилията на педагозите се съсредоточат върху начина на светоусещане, възприемане и мислене на учениците, на стимулите около тях, можем да очакваме, че днешните деца и младежи ще са подготвени да се справят с едно „по-сложно утре“.

В този смисъл е и моделът на взаимодействие между учител и ученик за постигане на саморефлексивно и асертивно поведение на ученика, изграден във и за динамична подкрепяща педагогическа среда.

Научно-теоретичните основания за предлагания концептуален модел и непрекъснатите търсения на педагога практик са ориентирани не към външни образователни фактори, а към самия ученик, при това с педагогическо уважение и възискателност.

Основна ценност в социалната политика е човекът и правото на всяко човешко същество да развие максимално своите възможности без значение от етническата му принадлежност, пол, възраст или социално положение. Концептуалният модел на подкрепяща социално-педагогическа среда за проактивно поведение, който се предлага в настоящия материал, следва основните човешки права, утвърдени в международните документи и конвенции за защита на правата на човека и основните свободи².

Проактивността е една от стратегиите, които все по-категорично навлизат в сферата на образованието и социално-педагогическата практика, за намиране на ефективни и адекватни решения на проблемите и конфликтите. Тя се характеризира като отношение и поведение, които провокират и стимулират активната самоизява на личността. Проактивното отношение и поведение предполага да поемаме отговорност за собствените си действия и да се ръководим от собствената си ценностна система с условието да не нарушаваме правата и свободите на Другия.

Проактивното отношение и поведение на родителите и учителите спрямо социално-педагогическите проблеми в училище предполага осъзнаване на необходимостта от поемане на контрол и отговорност. Това означава всеки да бъде мотивиран да декларира своето желание и добра воля за участие по всеки възможен резултативен начин. Проактивната среда предполага непрекъснатост на взаимодействието между страните, както и поддържането на активни и работещи канали за постоянна обратна връзка помежду им. Това до голяма степен поставя субектите в позиция, която изисква от тях взаимодействие и партньорски отношения. Съществено за проактивността са специфичните характеристики на личността и потенциалните ѝ възможности за активизиране и мотивиране при преодоляване на проблемите, превенция на възможно нежелано поведение.

1. Относно понятието „проактивност” в отношение към понятието „просоциалност”

Понятието за проактивност я определя като ценност, като качество, като умение и компетентност. В този смисъл то има допирни точки с нагласите и с тяхното съзнаваемо развиване, когато те са социално и индивидуално конструктивни.

Проактивността е противоположна на реактивността. Докато за реактивното поведение е характерен механизмът на подчинение на външните стимули и прякото им реагиране без съзнателен избор, проактивният субект умее да контролира в постижима, достатъчна и необходима степен външни обстоятелства.

Комплексният характер на проактивното поведение и на проактивната среда се вписва изключително подходящо в новата образователна парадигма за личностно развитие. Описва се в екзистенциални, аксиологически, психологически, бизнес-икономически и други термини и контексти.

Основните характеристики за разпознаване на проактивността се свеждат до:

- стремеж и умение на човека да прави личен избор въз основа на своята свободна воля и съгласно своите ценности преди да реагира на един или друг стимул, дразнител, ситуация и пр.;
- способност да осъзнава и понася собствената си отговорност, способност импулсивната реактивност да се подчини на собствените ценности за избор и реципрочна отговорност;
- инициативност и креативност, гравивна комуникация, взаимно разбиране;
- умение за създаване и участие в проекти, вкл. в проекта на своя живот и пр.
- основен педагогически и технологичен принцип: проактивният педагог може да стимулира развиването на проактивни възпитаници.

Най-важното е, че проактивността има „чисто” практически ползи в съвременното общество на глобализация, особено на конкурентност и редица изкушаващи външни обстоятелства.

2. Амбивалентен профил на проактивния индивид

Амбивалентността е фундаментално заложена при формирането на мисловния процес – теза и антитеза, мотив и противомотив. Бихме могли да определим профила на проактивната личност като амбивалентен, доколкото амбивалентността е тясно свързана и с диалогичната природа на мисленето.

Лидерски качества. Проактивното лице организира и структурира обекти, явления, хора, ситуации. То доминира като обикновено ръководи дейността, в която участва, т. е. проявява се като лидер. Склонността към лидерски качества изисква проактивното лице да познава различни стилове на лидерство и практикуване на един от тях за развиване на умения и компетентности за лидерство.

Чувство за хумор. Проактивните лица обичат шегите, те често виждат хумор в

ситуации, които не са смешни за другите, чувството им за хумор е изострено (благороден или враждебен хумор). Затова е необходимо проактивните лица да познават влиянието на проявите на собственото им чувство за хумор върху чувствата и поведението на другите.

Хаотичност. В литературата се отбелязва, че проактивното лице възприема и е привлечено от безпорядък. Остава да допълним, че е необходимо развиване на посочената тенденция в диспозиция за работа в среда на творчески безпорядък.

Авантюристичност. Като характеристика на редица проактивни лица в литературата се посочва, че за тях е присъщо желанието за приключения, затова те са описвани като готови да поемат рискове, предимно необосновани, т. е. граничещи с авантюризм. Проактивната личност може да преобразува готовността си за авантюристични постъпки, като не избягва риска, а умее да го оценява и управлява.

Изострена индивидуалност (себичност). За проактивните лица се отбелязва, че притежават превъзхождаща индивидуалност, че са индивидуалисти. Те не се страхуват от това, да мислят за тях, че са различни, както и да бъдат различни. Засиленото им самовъзприемане, придружено с чувството, че си различен, налага необходимостта от научаването им да познават и да отстояват собствените си потребности и чувства по твърд начин, да се сравняват с другите, за да постигнат самоизясняване³.

Конформизъм. В литературата като качество на проактивното лице се отбелязва **неконформизма му**, склонността му да не се съгласява. Върху проактивното лице обаче може да бъде оказан натиск от другите да не проявява активност тогава, когато останалите изостават от нивото, на което е проактивното лице.

Това явление по думите на И. Керековски не е необичайно, макар да е твърде вредно и неетично и затова е необходимо то да бъде своевременно разкривано и предотвратявано. Последиците за проактивното лице от такъв тип конформизъм отново могат да бъдат с невротичен характер – фрустрация, тревога, разочарование от училище и други⁴. Лицето може да започне да прикрива способностите си и да проявява конформизъм и тогава, когато получава подигравки и завист от другите, за да не изглежда различно от тях, тъй като, различавайки се, често може да се сблъска с негативно отношение от тяхна страна⁵.

Проявата на конформизъм и съответстващото му отражение върху психиката на проактивното лице се дължи и на стереотипа за преживяване на неловкост и притеснение от този, който е твърде различен от средното ниво.

Тенденция за конфликтногенност при липса на осъзнат контрол

Проактивните лица имат ранно развито вътрешно чувство за контрол и удовлетворение. Те не се въздържат в начините на изразяване на своето мнение, понякога са радикални и изпълнени с несъгласие. Социалната свръхчувствителност на проактивните лица може да породи сериозни нарушения: в нормалното им отношение със семейството или в училището, да доведе до протести срещу съществуващия социален или нравствен модел на обществото, в което живеят, дори до агресивност и понякога до правонарушения⁶. Стратегията за просоциално преמודелиране на проактивната склонност към конфликтногенност се основава на адекватен самоконтрол и баланс между преживяването и задръжката на агресивните нагласи. Това означава, че индивидите обикновено се въздържат освен в случаите на провокация отвъд границите на поносимостта.

Интерес към социални проблеми (просоциално поведение)

Терминът *просоциално поведение* за първи път (в границите на съвременната му интерпретация) е използван от Уайсп като антоним на антисоциално поведение⁷. Оттогава разбирането за този феномен търпи закономерна еволюция. Широко приетото определение за *просоциално поведение* в социалната психология гласи: *действия, насочени към благо на друг човек, които не предполагат външна лична изгода за извършващия ги*⁸.

Има автори, които внасят мотивационен аспект в посочената дефиниция. Така например някои изследователи изключват напълно егоистично мотивираното поведение и отделят само детерминираното от съчувствие, например прекратяване страданията на агонизиращ (Batson, 1987). Други твърдят, че да се мисли един акт като алтруистичен въз основа на предполагаема мотивация, е невалидно; невъзможно е във всеки конкретен случай да се отгатне от съчувствие ли е детерминирано помагашото поведение. В този смисъл Бирхоф (Bierhoff, 1990) издига две необходими условия за просоциално поведение: 1. намерение да се действа за благо на другия; 2. свободен избор (т. е. действия не по професионално задължение)⁹.

Извеждайки диспозиционен компонент, Дж. Арънфрид твърди, че освен всичко друго просоциалното поведение предполага диспозиция на предугаждане последиците за друг индивид, като поставя акцент именно върху атитюдната природа.

Рош предлага разширена дефиниция: това са „поведения, които – без изглед за външна печалба – благоприятстват други хора, групи или социални обекти и увеличават възможността за

положителна реципрочност, която допринася за солидарност при следващи интерперсонални и социални взаимоотношения, охранявайки идентичността, градивността и инициативността на участващите индивиди или групи¹⁰.

Извеждайки всички тези характеристики на просоциалното поведение, се открива пресечна точка на толеранс, в която те явно се представят като равноценен компонент, описващ проактивната личност. Присъщото на проактивните личности развито ниво на морални оценки ги определя като **алтруисти и отхвърлящи репресията**. Интересуват се много от проблеми, като какво е зло и добро, правда и неправда, често дават оценки на хора, събития и събития. Имат напреднали познавателни и афективни възможности за концептуализация и решаване на социални проблеми. Участват в решаване на социални проблеми, проблеми на околната среда, на метануждите на обществото като: справедливост, красота, истина. Този **интерес към морално-социалната проблематика** предполага предоставяне на проактивните лица на възможности да се сблъскват с различни социални проблеми, да бъдат наясно със сложността им, да разполагат с концептуални схеми на процедури за решаването им, да се включват целенасочено в каузи; да изследват висшите равнища на човешката мисъл и да прилагат тези знания към проблемите на всекидневие; да бъдат научени да разбират същността и проявленията на отклоненията от моралните норми¹¹.

3. Описание на концептуалния модел за подкрепяща социално-педагогическа среда за проактивно поведение

Защо проактивността днес е парадигмална алтернатива, която заслужава да бъде изследвана и анализирана в контекста на социално-педагогическа среда за проактивно поведение?

Моята изследователска теза определя проактивността като тип поведение, което е потенциал, присъщ на всеки индивид в норма. Този потенциал подлежи на предизвикване, стимулиране да се прояви и развива. Поради това разбиране фокусът се поставя върху възможността проактивното отношение и поведение да се разглеждат като детерминирани от социално-педагогическата среда.

Редица добри практики налагат проактивността под формата на активно гражданско участие, предприемачество или творчество чрез реактивни по природа техники – външна стимулация от награди, привилегии, санкции и пр. Същевременно вече има и добри практики, които отиват по-далеч и по-напред от реактивните стимулации: немалко са практическите примери на конструктивно

взаимодействие между институционални общности (училище, семейство), при което действат новите ценности на поемане на споделена отговорност за интегриране на подрастващите в подкрепяща ги социална среда.

Проактивността в общностното мислене, отношение и поведение се основава на нов тип взаимодействие. **То се базира на самоинициатива, на предварителни действия, насочени към ценностна, социално приемлива личностна промяна на цялостната социална ситуация в посока засилване на демократичното гражданство.**

Концептуалният модел за проактивността като продуктивна форма на индивидуално и групово мислене, ценене и действие определя разбирането, че човек е способен сам да организира и проектира собствения си живот, като се ръководи от своите ясно изградени и установени ценности, а не от външни ситуативни влияния. Проактивният модел може да намери отражение в различни аспекти на социално-педагогическата практика – от подготовката на самите учители и реализиране на различни програми до административните и законови рамки, касаещи училищната институция¹². Това дава основание проявленията на проактивната парадигма в социално-педагогическата работа да се търсят в три основни сфери:

- **институционална сфера** – като управленски мерки за осигуряване на широки възможности за активно и устойчиво включване на родителите в управлението на училището: да бъдат част от образователно-възпитателния процес и да съдействат на административния и педагогическия персонал;

- **комуникационна сфера** – като работещи практики за осигуряване на различни устойчиви канали за комуникация между училището (учителите), родителите и учениците;

- **приложна сфера** – като текущи дейности/инициативи за приобщаване на родителите към училището чрез включването им в разнообразни дейности, инициативи и проекти, имащи за цел изграждане цялостния облик на проактивна социално-педагогическа среда и подпомагане на нейната мисия.

Практическа екстраполация на модела

Ефективно организираната социално-педагогическа среда в класната стая и превантивното ограничаване на социално нежелателните прояви са от изключителна важност и практическа ползност в училището. Това целенасочено развива социални умения за адекватно решаване на проблеми, за ефективно общуване, за поддържане на добри междуличностни контакти, за действени прояви

на емпатия и взаимна подкрепа. Прилагането на този образователен модел предполага постигане на взаимно разбиране, формулиране на социално приемливи и реално постижими цели, успешно управление и контрол над гнева и отрицателните емоции, насърчаване на саморегулацията и самоконтрола на учениците в когнитивен и поведенчески план. Тук под саморегулация и самоконтрол не се разбира послушното поведение и безпрекословното подчинение на авторитета на учителите. Тези процеси се интерпретират по-скоро като специфичен начин на поведение, ориентиран към постигане на балансирано съответствие между личните вярвания, идеали и житейски цели, от една страна, и индивидуалното изпълнение и поведение – от друга. Много от тези решения по същество засягат не само или не толкова самото обучение (респективно преподаване и учене), а начина на организиране на учебната атмосфера, нейните условия, ресурси, среда и климат¹³.

Твърде често учителите несъзнателно противопоставят себе си на групата. Пример за това може да бъде усилието да се „наложат“ от началото на годината. По този начин учителят предава погрешна идея: „Аз съм срещу тебе и ти трябва да се подчиняваш на правилата“. Поради такива провали се стига до ситуации, при които нарушителят на дисциплината и класът се обединяват срещу учителя. Това, което учителят би могъл да направи, за да съдейства за ефективността от полезното поведение, е също толкова важно, колкото обединяването на класа и заемането на място като участник в тази обединена група.

Може да започне, като насочи всички усилия към това обединение на класа още в първия час от учебната година с думите: „Ние ще прекарваме много време заедно тази година. Това е нашият клас. Понякога може да се сблъскаме с някои проблеми при съвместната си работа в нашия клас. С какви видове проблеми мислите, че бихме могли да се сблъскаме?“

Докато учениците отговарят, би могъл да изброи различни очаквани проблеми и след това да попита: „Как мислите какво можем да направим, ако се сблъскаме с такъв проблем?“. Това е проактивно подкрепяща техника, чрез която учениците се научават, че това, което се случва в класната стая, не е само отговорност на учителя, а е споделена отговорност на учител и ученици. Те заедно могат да изготвят правилата в класа. По никакъв начин не бива да се ограничава дискусиата по проблемите на поведението. Учителят може да помогне на учениците в групите да разберат целите на обучителните задачи. Учениците могат да участват като равни в груповата дискусия. Ударението се поставя върху помагането един на друг вместо на конкуренцията един с друг.

Групата е ценност – тя играе ролята на стимулиращ и развиващ агент. Те са впечатлени от ценностите на членовете на групата. Това особено се отнася за юношите. В типа на описаната дискусия на класа учител и ученици имат общ принос в развиването на тези ценности¹⁴¹

Учителят проявява:

СЪЧУВСТВЕНО РАЗБИРАНЕ: *Аз виждам, че това е трудно за тебе.*

ДОВЕРИЕ: *Аз мисля, че ти можеш да се справиш с това.*

НАСЪРЧАВАНЕ БЕЗ НАТИСК: *Искаш ли да опитаеш?*

Ключови елементи на модела

1. Изграждане на доверителна връзка между преподавателя, учениците и семейната среда.

2. Създаване и развиване на чувство за принадлежност към общността на училището и групата на класа. Създаване и развиване на общи ценности.

3. Разбиране и уважение към индивидуалните потребности на всеки ученик. Да се отговори на многообразието от ученици и да се създадат възможности за всички от тях да учат по начин, който отговаря на техните различни способности, сили, предпочитание, интереси.

4. Ангажимент към осигуряване на релевантни, коректно формулирани и отнасящи се с уважение към личността на ученика обучителни и образователни програми.

5. Модифициране на физическата среда, за да се осигури проактивно организиране на училищните дейности. Проактивно организираната среда включва качествени обучителни практики и подходящи съвременни средства и технологии.

6. Насоки за социални умения – учителят демонстрира и отстоява очаквания за цялостно училищно поведение: „Колкото повече уважение, толкова повече възискателност“.

7. Справедливи и очаквани последствия за негативно поведение.

8. Колаборационно сътрудничество, отдадено на изграждане и развитие на позитивна учебна култура и осигуряване ресурсите за стимулиране на поведение, което да подкрепя всички ученици.

9. Вземане на информирани решения. Ясно се идентифицират възможностите и потребностите на учебната среда с цел да се открият областите, които се нуждаят от подобрения.

10. Високо качество на учебната програма. Учителите работят по стандартна училищна програма, но за постигането на високи успехи изготвят индивидуални планове на обучение. Тези

програми се написват за всеки учебен срок, а резюме от тях се предоставя на родителите.

11. Високо качество на обучение. Преподавателският екип използва качествен инструментариум в работата си в клас. Учителите са информирани за различни ресурси, които могат да подпомогнат преподаването (особено в сферата на ИКТ).

12. Фокус върху социалните умения. Необходимо е по-голямо концентриране върху програми, които подпомагат социалното и емоционално развитие на учениците.

13. Екипна стратегия. Преподавателският екип работи съвместно с педагогическия съветник или ресурсен учител за по-ефективен индивидуален подход към учениците. Родителите също могат да бъдат привлечени и ввлечени като съучастници в този екип.

14. Индивидуална стратегия. Някои ученици имат нужда от по-голяма подкрепа в тяхното развитие на социално и индивидуално ниво. Преподавателят би могъл да осигури възможност за прилагане на специални или индивидуални поведенчески програми.

Заклучение

По своята същност проактивността е адекватна и алтернативна съвременна парадигма за социалната педагогика, тъй като дава възможност за нов, обобщен прочит на философията и практиката на социално-педагогическата работа¹⁵. В този смисъл между двете могат да се търсят редица допирни точки, които да затвърдят проактивната парадигма в социално-педагогическата работа. По своята същност и характеристики и двете явления имат просоциална насоченост, ориентирани са към търсене на позитивно разрешаване на обществени, социални и граждански проблеми. Друга обща характеристика на социално-педагогическата работа и проактивността е стремежът към социална ангажираност и активност по отношение на обществения живот. За социално-педагогическата работа от голямо значение е превенцията и изпреварващото действие спрямо потенциални социални рискове и проблеми, което е характерно и за проактивността.

Представената научно-теоретична платформа в нейния широк и достатъчно пълен диапазон позволи на концептуално равнище да се стигне до определянето на проактивността като валидна инструментална социална парадигма, чийто ресурс тепърва предстои да се разработва в социално-педагогическата практика.



ЛИТЕРАТУРА:

1. Бижков, Г. (2007). Социално-педагогическа работа в училище. *Педагогика*, 2.
2. Бирхофф, Г. (2001). Просоциално поведение. В: *Перспективи социальной психологии*. Москва.
3. Бъчева, С. (2000). Семейство и възпитание. В: *Теория на възпитанието*. София.
4. Василев, В. (1998). *Рефлексия в професионалната дейност на учителя*. Пловдив.
5. Делибалтова, В. (2009). *За обучението: между даденото и конструираното*. София.
6. Керековски, И. (1992). *Децата с високи способности (радост и грижи)*. Стара Загора.
7. Манасиева, Т. (2003). *От семейството до възпитателното училище*. София.
8. Николаева, С. Подходи за социално и методическо конструиране на социално-педагогическата работа в съвременното българско училище. *Годишник на СУ, ФП, 93*.
9. Стефанова, М. (2005). Педагогическата иновация. София.
10. Уолтън, Ф. (2010). *Съвременни адлериянски профили*. Стара Загора.
11. Чавдарова-Костова, С. (2001). *Интелект и възпитание*. София.
12. Wispe, L. (1972). Positive forms of social behavior: an overview. *Journal of Social Issues*, 28.

Бележки:

- ¹ Бъчева, С. (2000). Семейство и възпитание. В: *Теория на възпитанието*. София.
- ² Николаева, С. Подходи за социално и методическо конструиране на социално-педагогическата работа в съвременното българско училище. *Годишник на СУ, ФП, 93*.
- ³ Чавдарова-Костова, С. (2001). *Интелект и възпитание*. София, с. 189.
- ⁴ Керековски, И. (1992). *Децата с високи способности (радост и грижи)*. Ст. Загора, с. 78.
- ⁵ Керековски, И. (1992). *Децата с високи способности (радост и грижи)*. Ст. Загора, с. 89.
- ⁶ Чавдарова-Костова, С. (2001). *Интелект и възпитание*. София, с. 190.
- ⁷ Вж. Wispe, L. (1972). Positive forms of social behavior: an overview. *Journal of Social Issues*, 28
- ⁸ По Бирхофф, Г. (2001). Просоциално поведение В: *Перспективи социальной психологии*. Москва, с. 399
- ⁹ По Бирхофф, Г. (2001). Просоциално поведение. В *Перспективи социальной психологии*. Москва, с. 399
- ¹⁰ Вж. Roche (1991)
- ¹¹ Чавдарова-Костова, С. (2001). *Интелект и възпитание*. София, с. 191.
- ¹² Бижков, Г. (2007). Социално-педагогическа работа в училище. *Педагогика*, 2.
- ¹³ Василев, В. (1998). *Рефлексия в професионалната дейност на учителя*. Пловдив.
- ¹⁵ Карагъзов, Ив. & Русева, М. (1996). Увод в социалната педагогика.

ПАРАМЕТРИ НА СОЦИАЛНИЯ ИНТЕРЕС НА ДЕЦА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ В КОНТЕКСТА НА ИНДИВИДУАЛНАТА ПСИХОЛОГИЯ

ТИХА ДЕЛЧЕВА, НЕДЕЛИНА ЗДРАВКОВА

Тракийски университет, Педагогически факултет, Стара Загора, България

PARAMETERS OF SOCIAL INTERESTS OF CHILDREN IN PRESCHOOL AGE IN THE CONTEXT OF INDIVIDUAL PSYCHOLOGY

TINA DELCHEVA, NEDELINA ZDRAVKOVA

Trakia University, Faculty of Education, Stara Zagora, Bulgaria

Abstract

Social interest is a key concept in the theory A. Adler. Consequently A. Adler puts social interest as leading the life value that has many aspects, but the other one is the highest value for people, so he sees it as his base. The problem of social interest is very topical in connection with the socialization of the child's personality.

Objective: *in relation to the relevance of the problem we set out to determine the parameters of social interest for 5 – 7 year olds and their contents according to the main features of the paradigm of individual psychology and the structure of personality.*

Results: *examination of social interest in the context of the value system of the individual as the highest value of modern man, put him in the center of the educational-learning process in kindergarten.*

The output of the main features of social interest allows to outline its parameters: personal skills related to self-image of the subject and the social skills related to self and others.

Conclusions: *based on the theoretical analysis and conclusions can be drawn: knowing the characteristics of the social interest in children would help teachers and parents navigate the complex process of bringing up children to consider outcomes that should be achieved in the formation and development of social interest in them, their socialization and formation as citizens of society.*

Key words: *social interest, parameters of social interest, children in preschool age*



Алфред Адлер е един от патриарсите на модерната психология, която излиза от затворения свят на идеите и се насочва към практиката. Той създава направление, което дава едно ново и по-оптимистично разбиране за личността. Фундаментът, върху който развива своята система от възгледи, е схващането, че индивидът е неделимо цяло и трябва да се разглежда като неразделна част от социума.

В индивидуалната психология на А. Адлер всяко човешко поведение се разглежда и интерпретира в социален контекст, у всяко човешко същество се наблюдава естествено чувство за общност, или социален интерес, разбран като вроден стремеж към социални взаимоотношения и сътрудничество.

А. Адлер основава психологията си на понятието *Gemeinschaftsgefühl*, немски неологизъм, който е невъзможно да бъде преведен с една дума. Затова значението му се дефинира чрез словосъчетания като 'обществен интерес', 'социално чувство', 'общностно чувство', 'чувство за солидарност', 'свързаност на човек с човека', 'чувство за партньорство в

човешкото общество'. Концепцията за социалния интерес се явява централна в трудовете на А. Адлер, около нея той изгражда своята теория.

Gemeinschaftsgefühl, или социалният интерес, е едно от най-оригиналните и уникални понятия, предложени от Алфред Адлер, което се отнася до вродената, вътрешна потенциална възможност на човека да се идентифицира с другите хора и да споделя техните чувства. Тази вродена предразположеност се развива единствено в социален контекст и в частност – чрез ранното взаимодействие на детето с майката и с бащата. А. Адлер предлага следната формулировка на „чувството за общност“, или социален интерес, относно неговата вроденост: „Чувството за общност не е вродено, то е само природна даденост, която трябва да се развие съзнателно. Не можем да разчитаме на т. нар. „социален инстинкт“, защото изявата му зависи изцяло от възгледите и представите на детето за неговото обкръжение“ (Адлер, 1995а: 49). Според А. Адлер е важно да се развива тази природна даденост, която е заложена във всеки човек, но за това е необходима благоприятна среда и подходящо възпитание в семейството.

Холистичната система на А. Адлер разглежда човека не само като единно и самосъгласуващо се цяло, но и като част от по-големи цялости: семейството, близкото обкръжение, обществото, човечеството. Адлер придава още по-широк смисъл на социалния интерес, излизайки от рамките на непосредствената социална среда и конкретното общество. Той обхваща не само чувствата на човека по отношение на неговото близко обкръжение от любими близки и приятели, но също така и към обществото и човечеството като цяло както в настоящето, така и в бъдещето. Социалният интерес е „общественото чувство, което поражда потребността и желанието у човека да е част от обществото, чувство „за идентификация с човечеството и сходство с всеки представител на човешката раса” (Хълел & Зиглер, 1997: 174). Тук индивидът се разглежда като част от социалната система, неразривно свързан с другите. Тази свързаност предполага и различните форми на проявление на социалния интерес като: емпатия, съпричастност, идентификация с другите, сближаване с другите, сътрудничество и помощ, загриженост за благополучието на обществото. Той го описва като оценъчно отношение, което „съвпада отчасти с това, което наричаме „идентификация”, или „емпатия”... Емпатията и разбирането са същности на социалното чувство, на хармония с вселената...” (Стойкова, 2011: 37).

В индивидуалната психология се подчертава балансът между личните цели на човека и целите, свързани с увеличаване благосъстоянието на близкото обкръжение и на по-голямата общност, и на човечеството като цяло. „От позицията на А. Адлер нашият живот е ценен само в тази степен, в която ние способстваме за повишаване ценността на живота на другите хора” (Хълел & Зиглер, 1997: 115). Това е способност да се интересуваме от другите хора и да си взаимодействаме с тях. „Чувството за общност касае участието, което ние приемаме в дейностите с другите хора, не само за постигане на своите собствени цели, но и „интерес към интересите на другите” (Фрейджер & Фэйдимен, 2002: 127). Това са и критериите, според които А. Адлер определя социалния интерес като мерило за психичното здраве на човека. „Нормалните, здрави хора истински се безпокоят за другите; техният стремеж към превъзходство е социално позитивен и включва в себе си стремеж към благополучието на всички хора” (Хълел & Зиглер 1997: 115). „Ако човек взаимодейства с другите, никога няма да стане невротик” (Adler, 1964: 193).

За основа на социалния интерес А. Адлер определя „чувството за принадлежност” към човешката общност, т. е. стремеж на индивида да принадлежи. Целта на всички хора, включително и на децата, е да принадлежат към

определена социална група или общност. „Всяко дете иска да принадлежи, да бъде значимо, да зачита и да го зачитат първо в семейството и по-късно в широкото общество” (Корсини, 1998: 36). Човекът е социално същество, чиято цел е да „принадлежи”, и неговото място е в групата, защото групата е областта, в която се движи и съществува. Само тогава, когато усеща своята принадлежност, „той е удовлетворен и щастлив и осъзнава, че ако е полезен на другите, съществуването му си заслужава” (Стойкова, 2011: 25). Те отъждествяват себе си с другите хора, участват в съвместни социални дейности, поставят общото благо над егоистичните интереси и техният стил на живот е предимно социален в своята ориентация. „От общностното чувство се развиват нежността, любовта към ближния, приятелството, любовта (Адлер, 1995: 15). Според А. Адлер е важно да се развива тази природна даденост, заложена във всеки човек, която авторът нарича „социален интерес” и за която е необходима благоприятна среда и подходящо възпитание в семейството. Майката има основни функции в този процес – нейна е задачата да възпитава у детето чувство за сътрудничество, интерес, приятелско отношение към членовете на семейството, а след това и извън него. А. Адлер многократно отбелязва, че за равнището на развитие на социалния интерес е необходимо специално възпитание и упражняване. Въпреки че у всеки човек съществува заложен потенциал на обществено чувство, социалният интерес се развива единствено в благоприятна социална среда и в частност – чрез ранното взаимодействие на детето първо с майката, а след това и с другите близки. „За натрупването на социални представи решаващ фактор се явява майката на детето, защото чрез нея детето установява своя първи контакт с някого, на когото да има доверие” (Адлер, 1995а: 49).

Друг важен аспекти на социалния интерес е формирането на умение за сътрудничество. „Високата степен на сътрудничество и социалната култура, от които се нуждае човек, за да съществува, изискват спонтанни социални усилия и най-важната цел на възпитанието е тяхното пробуждане” (Адлер, 1995а: 49).

От първия ден от живота си човек е вкоренен в обществото. Сътрудничеството се проявява във взаимоотношенията между детето и майката и от този момент нататък човек непрекъснато е включен в системата на междуличностните отношения. Едно от главните личностни качества на личността, които ѝ помагат да устои на жизнените несгоди, да преодолява трудности и да достигне съвършенство, е умението за сътрудничество с другите. Само със сътрудничеството човек може да преодолее своето чувство за малоценност и да внесе ценен принос за развитието на обществото. Много

актуално звучат думите на големия психолог, че „всички големи проблеми в живота изискват социален интерес и сътрудничество за решаването им” (Драйкурс-Фъргюсън, 1997: 25).

Освен тези характеристики, свързани със социалния интерес, А. Адлер обръща сериозно внимание и на Аз-образа на личността, на тези качества, които имат основно значение за нейната социална същност. Според структурата на личността Аз-ът е нейното ядро, от чието формиране и развитие зависят останалите структурни зони – мотивационната, операционната и информационната (Десев, 2010: 26). Във вертикален план според модела на личността на К. К. Платонов най-висшата нейна подструктура, която оказва влияние върху другите подструктури (опит на личността, особености на психичните процеси, биологични особености), е нейната насоченост, т. е. ценностната ѝ система.

„Насочеността е едно от най-важните интегрални свойства на личността, в което се проявява основното съдържание на човека като обществено същество” (Десев, 2010: 291). Изразява се в неговата ценностна система, т. е. в неговите убеждения, интереси, потребности, мотиви, характер и др.

Концепцията на Адлер за социалния интерес остава водеща и до днес в неговата теория. Тя е интересна за много адлериански изследователи, които я използват като теоретична основа за създаване на скали за измерване на социалния интерес, с което му придават голяма практическа значимост. Автори, като Джеймс Е. Крендъл, К. Б. Грийвър, Уилям Кърлет и Рой Керн, създават различни инструментариуми за практическо измерване степента на социалния интерес при отделни индивиди, групи и общности. Синди Маккоули и Кетлин Уолтън описват критерии и норми за социализация на децата в предучилищна възраст, които са релативни на равнището на социалния интерес.

На базата на това литературно проучване и във връзка с актуалността на проблема ние си поставихме за цел да определим параметрите на социалния интерес на 5 – 7-годишните деца и тяхното съдържание съобразно основните му характеристики в парадигмата на индивидуалната психология и структурата на личността.

Във връзка с тази цел по-конкретните ни задачи са:

1. Извеждане на същностните характеристики на социалния интерес.

2. Извеждане на особеностите на структурата на личността.

3. Извеждане на основните особености на съдържанието на всеки параметър, които най-пряко се отнасят до социалния интерес.

Обект на изследването е социалният интерес.

Предмет на изследването са параметрите на социалния интерес и тяхното съдържание за 5 – 7-годишните деца.

Параметрите на социалния интерес определяме в два аспекта съобразно неговите същностни характеристики и структурата на личността: Аз-образът на субекта (личностните умения) и Аз-ът и другите (социалните умения). В съдържанието на характеристиките на двата аспекта включваме такива особености, които най-пряко се отнасят до отношението към другите. Първият параметър се състои от 4 основни характеристики, които според нас отразяват онези особености на детето, които корелират по-пряко с отношението му към другите деца.

1. Личностни умения – Аз-образът на субекта

1.1. Отношение към себе си:

– сравнително точна ориентация за своите възможности, постижения, качества;

– сравнително обективна самооценка за своите възможности, действия, постъпки, резултати.

1.2. Умения за адаптиране към социалното обкръжение, което включва: нагласа за проява на поведение за активни социални контакти с околните, даване и търсене на обратна връзка, стремеж за поддържане на позитивен Аз-образ, изразяване и отстояване на собствено мнение, стремеж за самоутвърждаване сред другите.

1.3. Умения за саморегулация на действия и поведение спрямо другите: подчиняване на лични цели на тези на другите, проява на действия и поведение за съобразяване с другите, стремеж за заемане на активна позиция сред другите, проява на относително целенасочено (а не импулсивно хаотично) поведение спрямо другите.

1.4. Рефлексивни умения за: идентифициране на собствена компетентност, преживявания и поведение спрямо другите деца, оценка на междуличностни ситуации и предвиждане на адекватни реакции в тях; преценка на последствията от личностното поведение и от поведението на другите социални ситуации.

Вторият параметър е свързан със социалните умения на личността на детето и включва характеристики, които се отнасят до основните особености, отнасящи се до социалния интерес.

2. Социални умения – Аз-ът и другите

2.1. Общуване с другите: проявява стремеж да изслушва, да не прекъсва разговор на другите; включва се в разговора на другите; проявява стремеж за споразумение и договаряне; владее различни средства за общуване – вербални и невербални.

2.2. Отношение към другите: проявява емоционален отклик на преживяванията

на другия; изразява разбиране и съобразяване с потребностите, желанията и интересите на другите; умее да работи в група, да отстоява свои позиции и да зачита тези на другите; стреми се да доставя удоволствие на другите; проявява склонност към приспособяване, предпочита да избягва конфронтацията; стреми се да оказва помощ, подкрепа и сътрудничество (практическо, познавателно, личностно); проявява стремеж за поемане на отговорност за другите.

2.3. Спазване на социални норми и правила: ориентира се в полезността на правилата и нормите; съобразява се със социални норми, правила и групови изисквания, следи за спазването им и от другите, управлява своето поведение според тях; ориентира се в полезността на правата (свои и на другите) и начините за тяхната защита.

2.4. Умения за взаимодействие с другите: проявява стремеж и отвореност за установяване на контакт с другите, за междуличностно разбиране, търсене на приятелски връзки, да е част от групата; проявява отзивчивост и стремеж за взаимодействие с членовете на групата; стреми се да поема отговорности в групата, проявява целенасоченост и настойчивост при оказване на помощ и извършване на дадена дейност; стреми се да получи за своите постижения одобрението и похвалата на другите; детето проявява чувствителност към отношението на другите към себе си и сравнително добре се ориентира в невербалното им поведение, съобразява се с него.

Проявите на социален интерес от 5 – 7-годишните деца в зависимост от степента на неговото развитие могат да се наблюдават при следните нива:

- по подражание или напомняне;
- ситуативно-импулсивно, т. е. епизодично в ситуации на непосредствен емоционален контакт;
- ситуативно-делово – предимно в ситуации на извършване на конкретни дейности;
- извънситуативно-познавателно – в ситуации, в които оценява, че има известни компетенции и може да помогне, да подкрепи, да окаже сътрудничество в познавателен аспект;
- извънситуативно-личностно – почти винаги в различни социални ситуации в неговите три аспекта: познавателно, емоционално, мотивационно.

Познаването на тези особености на социалния интерес при децата би помогнало на педагози и родители да се ориентират в сложния процес на възпитанието на децата, да имат предвид крайните резултати, които би трябвало да се постигнат при формирането и развитието на социалния интерес у тях, при тяхната

социализация и формирането им като граждани на обществото.

Разбирането на А. Адлер за социалния интерес като вътрешен потенциал, който се формира или научава в околната среда, доразвива Р. Драйкурс, един от най-ревностните му последователи. Той извежда на преден план схващането, че решаващият фактор в този процес не е влиянието на средата, а отношението на индивида към заобикалящата го действителност. „Човек развива своето характерно поведение, своя характер чрез опозиция или подкрепа, отричане или съгласие, приемане или отхвърляне от групата и средата, в която е роден” (Стойкова, 2011: 54).

В този контекст Р. Драйкурс обособява три задачи, които човешкото общество чрез възпитанието трябва да формира и развива у всеки индивид във връзка със социалния интерес:

- да работи, което означава да допринася за благоденствието на останалите;
- да поддържа приятелство, което обединява социалните взаимоотношения с приятели и околните;
- да получава и дарява любов, която е най-интимната връзка с някого от противоположния пол и представлява най-силното и най-близкото емоционално взаимоотношение, което може да съществува между двама души” (Стойкова, 2011: 54).

Р. Драйкурс подчертава, че „тези задачи осигуряват пълнотата на човешкия живот с всичките негови желания и дейности. Всички човешки страдания произхождат от трудностите, съпътстващи изпълнението на тези „задачи” (Стойкова, 2011: 54). В този аспект Ева Драйкурс (дъщеря на Р. Драйкурс) обобщава, че социалният интерес в теорията на А. Адлер е основополагащ процес, тъй като може да помогне на отделния човек да реализира своите заложби (Драйкурс-Фъргюсън, 1997: 10). Нещо повече, тя поставя акцент на нещо изключително важно в схващането на А. Адлер за социалния интерес и по-точно, че за него той е „удобен критерий за оценка на психическото здраве на индивида” (Хълл & Зиглер, 1997: 176).

Ето защо формирането и развитието на социалния интерес у децата за А. Адлер, Р. Драйкурс, Е. Драйкурс е от първостепенно значение при тяхното възпитание. Благодарение на него децата се приспособяват към обществото от най-ранна възраст. То започва от тези хора, които са най-близко до него, и постепенно се разширява, за да може да стигне и до цялото човечество. „Социалният интерес продължава да съществува през целия живот. Той бива диференциран, ограничаван или разширяван и в благоприятните случаи се разпростира не само върху членовете на семейството, но върху по-голямата група, нацията, цялото човечество” (Стойкова, 2011: 41).

В същото време Е. Драйкурс подчертава, че „социалният интерес се възпитава и дава резултати благодарение на съответно ръководство и тренировка (Хьелл & Зиглер, 1997: 175). Тя насочва вниманието на родители и педагози към необходимостта от съответните групови процеси: „сътрудничеството, доверието, уважението към отделния човек, равноценността – това са процеси, които най-добре стимулират развитието на социалния интерес” (Драйкурс-Фьргюсън, 1997: 10).

Въз основа на тези теоретични анализи и обобщения могат да се направя следните изводи:

1. Проблемът за социалния интерес е много актуален във връзка със социализацията на личността на детето.

2. Разглеждането на социалния интерес в контекста на ценностната система на личността като най-висша ценност на съвременния човек го поставя в центъра на възпитателно-образователния процес в детската градина.

3. Извеждането на основните характеристики на социалния интерес позволява да се очертаят неговите параметри: личностните умения, свързани с Аз-образа на субекта, и социалните умения, свързани с Аз-а и другите.

4. Определяне съдържанието на параметрите на социалния интерес би ориентирало педагозите и родителите при неговото формиране и развитие при децата.



ЛИТЕРАТУРА:

- Адлер, А. (1996). *Индивидуална психология*. Практика и теория. Част 2. София.
- Адлер, А. (1995). *Практика и теория на индивидуалната психология*. Ч. I. София: ИК „Алегро”.
- Адлер, А. (1995а). *Неврози*. София: ИК „Здраве и щастие”.
- Десев, Л. (2010). *Речник по психология*. София.
- Драйкурс-Фьргюсън, Е. (1997). *Индивидуалната психология на А. Адлер*. Въведение. С.
- Корсини, Р. (1998). *Енциклопедия по психология*. София: Наука и изкуство.
- Стойкова, Ж. (2011). *Възрастово развитие и еволюция на социалния интерес в парадигмата на индивидуалната психология* (хабилитационен труд). Стара Загора.
- Фрейджер, Р. & Фэйдимен, Дж. (2002). *Теории личности и личностный рост*. Москва.
- Хьелл, Л. & Зиглер, Д. (1997). *Теории личности*. Санкт-Петербург.
- Adler, A. (1964). *Superiority and social interest: A collection of later writings* (H. L. Ansbacher & R. R. Ansbacher, Eds.). New York: Viking Press.

Иновации, образователни, информационни и комуникационни технологии



Innovations, Educational, Information and Communication Technology

НОВИТЕ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ (ICT)

ЖУЛИЕТА САВОВА

Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий”, България
Издателство „Просвета”, София, България

NEW TECHNOLOGIES IN ELEMENTARY EDUCATION

ZHULIETA SAVOVA

St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Turnovo, Prosveta
Publishing House, Sofia, Bulgaria

Abstract

The main focus of this article is to discuss the key concept framework for ICT integration into Bulgarian elementary schools. In this respect basic differences between learning from and learning with ICT have been analyzed. A few examples from Bulgarian system Hello for English language training of students, published and disseminated by Prosveta – the biggest publishing house in Bulgaria, have been used as evidence for a successful training in the light of both approaches. Key factors in the process of ICT integration have also been identified along with major challenges accompanying this process. Critical pedagogy terminology learn, unlearn and re-learn has been added to strengthen the author's main message.

Key words: ICT, learning from and learning with ICT, behaviorism, constructivism, learning, unlearning and re-learning



Въведение

Съвременното образование се отличава с подчертано динамични темпове на развитие и тази констатация особено силно важи за навлизането на нови технологии във всички образователни етапи. Новото информационно общество изисква подготовка на хора и специалисти с познания, умения и компетентности за работа в мобилна и нееднородна среда. За да се постигне такова интегрално образователно качество на подготовката на младите хора, е необходимо да се осигурят условия и предпоставки за бързо, но и компетентно осмислено навлизане на новите технологии в образованието.

Процесите и тенденциите в навлизането на новите технологии в началното образование имат обяснима специфика, като същевременно се вписват в общите процеси и тенденции на навлизането на ИКТ във всички образователни етапи. Тук е мястото да се направи уговорката, че навлизането на нови технологии не може да се отъждестви само с ИКТ, но фокусът в настоящия доклад ще бъде поставен върху разглеждането на основни концептуални рамки и ключови предизвикателствата пред използването на ИКТ* в началния етап на българското образование (1. – 4. клас).

Концептуална рамка

В най-общ план навлизането на ИКТ в началния училищен етап означава създаване на специфична обучителна рамка и среда, при които условията и предпоставките за ефективно приложение на „класическите” форми на преподаване и учене се обвързват с предимствата на преподаването и ученето ОТ и С компютър/таблет и ИКТ. Тази обвързаност носи големи иновационни потенциали, защото предимствата на една „класика” могат да се интегрират с възможностите на друга „новост”, която също е на път да се превърне в класика, този път – съвременна. Споменатите рамка и среда, които се създават при навлизането на ИКТ, трябва да се разглеждат като интегрална част от общообучителната среда, която обаче невинаги гостоприемно се модифицира и отваря за новите технологии. Едно от най-често срещаните обяснения защо това се случва, се опира на бихейвиористката теория, която традиционно се свързва с учене и мерене на резултатите от учене чрез поведението на обучавания. Ученето ОТ компютър/таблет и ИКТ, особено що се отнася до обучението по английски език в този етап, най-често и като че ли инерционно безпроблемно се свързва с бихейвиористката парадигма за учене, докато ученето С компютъра благосклонно се обвързва и обяснява с конструктивисткия подход и парадигма за учене, която също има широко приложение в обучението по английски език в този

училищен етап. Harris и Rea например твърдят, че по-пасивни поведения, като четене и слушане, се асоциират с учене ОТ компютъра и с помощта на ИКТ, докато по-активно е учебното поведение – например създаване на текст, писане и модифициране, обновяване и т. н., при ученици, които учат С компютъра и ИКТ (Harris & Rea, 2009). Без да подлагам на съмнение основанията на авторите да разграничават по този начин проекциите и приложенията на бихейвиористката и конструктивистката парадигма в обучението по английски език при малките ученици, съм изкушена да обърна внимание на факта, че независимо от посоченото разграничаване и в двата случая, ако използвам техния език, се говори за форми на поведение – „по-пасивно и по-активно поведение”. Тази констатация налага да се търсят други обяснения за обръщане към езика на бихейвиоризма. А то е, че в образователна среда, в която:

а) традиционно преподаването и ученето, резултатите от ученето и тяхното оценяване преминават през отчитане и оценяване на поведението;

б) преподаването поставя силен акцент върху репродуктивни стратегии и равнища на знание (основни знания, базисни умения) и в) самите стандарти за учебно съдържание избилстват от подробни описания на това, какво трябва да знае ученикът и по-малко са ориентирани към овладяване на умения за критично мислене, решаване на проблеми, формиране на умения за концептуално мислене, трудно може да се избяга от парадигмата на бихейвиоризма, колкото и амбициозни да са усилията за преход от бихейвиоризъм към конструктивизъм.

Не бива също да се омаловажава и фактът, че много по-лесно и безпроблемно се мери и оценява основна информация и базисни умения, които са основани на използване на репродуктивни стратегии (лексика, синтаксис и т. н., тяхното приложение), отколкото мерене на когнитивни стратегии във взаимодействието им с метапознание, неспецифично предметно фокусирано познание, концептуално мислене и т. н. Когато говорим за „външно оценяване”, което използва доминантно тестовите форми, измерващи основни знания и базисни умения, дори и когато става дума за четене с разбиране, очевидно е, че преподаването и ученето ОТ компютъра и ИКТ ще се радват на специално внимание. В тази логика на разсъждения като че ли започват да натежават заключенията за неспасяемост от репродуктивната ориентация на ученето и преподаването, докато на ученето и преподаването С компютъра и ИКТ се възлагат големи надежди, но се остава „малка територия”. Така ли е всъщност? Не съвсем. Защото във всяко обучение, вкл. и чуждоезиковото (английски

език например), има място за учене ОТ и учене С компютъра и помощта на ИКТ. „Много изследователи, проучващи използването на ИКТ в обучението, откриват, че технологията е най-силна, когато се използва като средство за решаване на проблеми, концептуално развитие и критично мислене” (по Cher Ping Lim и др., 2012).

Обучението по чужд език изисква както овладяване на основни знания и базисни умения, така и на такива, които са свързани с по-високи равнища на преподаване и учене: решаване на проблеми, критично мислене и оценка, концептуално мислене, творчески ориентирани и иновативни продукти и т. н. Ако мисленето е насочено към онези обучавани, които са в стартова позиция и/или начален етап на овладяването на езика, естествено е да се поставя акцент върху репродуктивността, елементи от която се наблюдават във всяка фаза от чуждоезиковото обучение, по простата причина, че има езикови модели, които е нужно да се познават и възпроизвеждат. Колкото повече обучаваните деца навлизат в света на езика, толкова повече ученето му с помощта на компютрите и ИКТ се разширява. Системите за чуждоезиково обучение, създадени от български специалисти и представени от издателство „Просвета” (POP и Hello), заедно с вариантите на електронни учебници по системата Hello са всъщност потвърждение на смисъла на навлизането и възможностите на новите технологии в духа на направеното в началото уточнение – подкрепящи ученето ОТ и С компютър и ИКТ. Те намират все по-голямо приложение и сполучливо подхранват интереса към българското “know how”. Тези системи позволяват преподаването и ученето ОТ компютъра и ИКТ и това С компютър и ИКТ да се допълват балансирано и по този начин да се съчетават елементи на бихейвиористки с конструктивистки концепции. Демонстрациите, които ще имате удоволствието да видите, ще ви позволят да се докоснете до това “know how”, представено като продукт и марка на издателство „Просвета” със запазено качество, при което се наблюдава как „класически” езикови задачи (слушане и говорене или писане например) имат положително отражение върху и формират мислене на по-високи равнища в сравнение с репродуктивните форми, въвличат в проективна диалогова среда и подготвят условия за включване на малките ученици в създаване на дигитални езикови истории със собствени текстове, дигитални снимки и несложни анимации, с добавяне на собствените им гласове към тях, използвайки достъпни софтуерни приложения по подобие на връстниците им в Сингапур например (2012). Това преподаване и учене ОТ и особено С компютъра и ИКТ стимулира интереса, повишава мотивацията, приобщава малките

ученици към света на новите технологии. Ученето в е-среда по системата Hello например предвижда задачи с автоматично отчитане на верен/неверен отговор, вкл. и полагане на малки тестове (куизи) от учениците отново с автоматично маркиране на верен/неверен отговор. Този подход дава както на учениците, така и на учителите възможности за осмисляне на постиженията и е добра основа за анализ на допуснатите грешки.

Следвайки концептуалната рамка, създадена от Bower, Hedberg and Kuswara (2010), може да се говори за специален дизайн на обучението, основано на технологиите, при който се обособяват 4 типа онлайн педагогика, отчитащи степента на създаване на „продукт“ и равнището на коопериране/сътрудничество. Тези типове „педагогика“ условно са наречени „трансмисивна“, „диалогична“, „конструкционистка“ и „коконструктивистка“. Те не съществуват в отрицание една на друга, а се допълват взаимно и допринасят както за развиването на умения и мислене от по-висок порядък, така и за разширяването на сътрудничеството между учители, между ученици и между учители и ученици, при което се осъзнават потенциалите на груповата среда и взаимодействия. Тези условно обособени педагогика синтезират възможности за преход от репродуктивна среда на преподаване и учене към продуктивно взаимодействие между диалогична и конструктивистки ориентирана среда. Ако „трансмисивната педагогика“ може да се търси по-скоро на равнище овладяване на модели и възпроизвеждането им, то „диалогичната педагогика“ и конструктивистките ѝ разновидности се доближават до разбирането за среда на активни взаимодействия, коопериране и сътрудничество и създаване на нестандартен продукт като резултат от ученето. За пример може да се посочи създаването и драматизирането на история, напълно самостоятелно сътворена от учениците след изучаването на съответен раздел от учебното съдържание по английски език, която може да има и дигитален формат.

Ключови фактори за въвеждане на новите технологии в началното образование

Сред ключовите фактори за въвеждане на нови технологии в началния етап на образованието могат да се наредят училищната институция, учителите и учениците.

Училищна институция. Независимо от отношението към новите технологии на учители и ученици училищната институция е тази, чието

отношение към въвеждането им определя началните стъпки и посоката на движение. Редица изследвания върху връзката между броя на компютрите в училище, свързаните с тях нови технологии и резултатите от ученето показват, че няма пряка връзка между тези променливи. Тези констатации (Survey of Schools: ICT in Education Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools, 2012) напомнят, че усилията по-скоро трябва да бъдат по посока на ефективното използване на съществуващата техника и осигуряване на съвременни технологически приложения, отколкото по посока на увеличаване на вече наличната техника. Например една от възможностите, които се утвърждава в съвременните български училища и която „компенсира“ по своеобразен начин дефицитите от компютърна техника, е интерактивната дъска със съответните приложения. Тя навлиза във все повече български училища и класни стаи и позволява на учители и ученици в началния етап да интегрират предимствата на „трансмисивната педагогика“ с тази на диалога, конструктивизма и сътрудничеството, ако се използва терминологията на Bower, Hedberg and Kuswara. Усилията на издателство „Просвета“ са по посока на подпомагане на училищата и учителите в работата с интерактивна дъска чрез: осигуряване на електронни учебници, безплатни интерактивни дъски за редица училища и индивидуални класни стаи, обучаване на учители за работа с интерактивна дъска и нейните приложения, както и чрез създаване на продуктивна професионална среда за приобщаването на ученици и учители към новите технологии.

Учители. Учителите и тяхното отношение към ИКТ играят ключова роля за ефективното оползотворяване на предпоставките за съвременно преподаване и учене ОТ и С компютъра и новите технологии. Нагласите им към интегрирането на ИКТ в обучението, собствената им готовност и подготвеност да бъдат активни субекти в този процес определят в значителна степен крайните резултати. Ако се проследи демографската динамика сред учителите в началния етап, няма да бъде трудно да се установят няколко неблагоприятни характеристики, а именно: застаряване на учителството, подчертана феминизация, квалификация, която не е обвързана с технологичните предимства на ИКТ, психологически бариери за работа с компютри, интерактивни дъски или устройства, които изключително много подпомагат, разнообразяват и улесняват тяхното преподаване и ученето на учениците им, но изискват подходяща мотивация и определени умения за работа в такава среда. Добрата новина в този порядък от констатации е,

че началните учители са „първият ешалон”, който се докосва до все по-технологически грамотните деца, които постъпват в училище, и по тази причина се изправя пред сериозния императив за професионално усъвършенстване и преодоляване на съществуващи дефицити. Другата добра новина е, че издателства като „Просвета”, осъзнали изпреварващо потребностите от технологическо израстване на българските учители, организират и подкрепят инициативи и среда/култура, свързани с навлизането на новите технологии в началното образование, част от които бяха отбелязани в предходния параграф.

Ученици. Ученическата общност в началния етап е нееднородна и навлиза с различни темпове в тази неповторима среда на използване на компютри, интерактивни дъски и нови технологии. Това, което я обединява обаче, е наличието на интерес и желание да навлезе в света им по възможно по-бърз и утвърждаващ се начин. Отсъствието на психологически бариери, липсата на страх от непознатото, съчетани с мотивация за бърз успех и неговото регистриране, играят роля на положителни детерминанти за разрастване на мащабите на учене ОТ и С компютъра и ИКТ. Тази общност може и упражнява своеобразен натиск върху учителите и училището за по-бързо приобщаване към информационното общество.

Предизвикателства в процеса на интегриране на ИКТ

За осмислянето на реалните предизвикателства пред посочените по-горе процеси и включените в тях основни субекти може да допринесе и обръщането към т. нар. „критическа педагогика”. В нея съществува терминология, отнасяща се до това, което определени субекти, обвързани с преподаване и учене, при определени обстоятелства следва да „научат”, да „забравят” и накрая да „научат по нов начин”. Глобално погледнато, подобна терминология е приложима към всеки, който има знания и умения в дадена област, но може да се превърне в част от общност, на която се налага да игнорира и „забрави” наученото, като замести „забравеното” с нови комплекси от знания и умения, или пък по нов начин да се учи за познати неща. Тази терминология се оказва особено подходяща в случая с навлизането на нови технологии в началния етап от училищното образование. Училището е „научено” да функционира като бюрократична организация със свои правила, кодове на поведение, модели на преподаване и учене, но му се налага да „забрави” за административно-командното начало. То трябва да се „научи” как да се превърне в истинска интегрираща образователна среда, която създава и поддържа съвременна,

конструктивна култура на преподаване и учене с новите технологии. Учителят е „научен” да планира, организира, управлява взаимоотношенията в класната стая и извън нея, да преподава и си взаимодейства с различни общности. Той обаче трябва да „забрави” за доминиращото присъствие и „удобство” на фронтално ориентираната класна стая с директна инструкция, за линейното преподаване и да се „научи” как да работи в условията на нова информационна култура за работа с компютър и ИКТ, носители на която са все повече и повече негови ученици. Учениците са „научени” как да работят и се учат под ръководството на учителя, но трябва да „забравят”, че са част от линейна среда на преподаване и учене, която изисква на репродуктивно равнище да покажат и докажат какво знаят и могат. Те трябва да се научат да мислят критически и конструктивно, да умеят да решават проблеми, да демонстрират свои творчески продукти там и тогава, когато това е възможно, и този процес на формиране на нови знания и умения да е основан на успешно интегриране на познания и умения за работа с нови технологии в своето учене.

Заключение

Излизането от затворения кръг на дилемата „бихейвиоризъм” или „конструктивизъм” в светлината на преподаването и ученето ОТ и С компютър/таблет и новите технологии е възможно чрез насочване на вниманието и усилията по посока на трите ключови фактора за успешна интеграция на ИКТ в началния етап на училищното образование: училището – как да бъде още по-адекватно на очакванията за успешно интегриране на новите технологии в преподаването и ученето чрез въвеждане на електронни учебници, чрез създаване и подкрепа на е-култура и среда за учене и преподаване; на учителя – как още по-добре и професионално да се подготвя и да функционира в такава интегрирана среда чрез непрекъснато учене и квалификация в духа на новите технологии, коопериране и споделяне на работещи модели и иновативни решения; и на учениците – чрез повишаване на мотивацията, развиване на по-високи равнища на критично мислене и решаване на проблеми, чрез създаване на продукти с творчески елементи и формиране на умения за работа в среда на взаимна подкрепа и сътрудничество.

Изказвам специална благодарност на издателство „Просвета” за подкрепата и помощта при подготовката на този доклад, както и за непрестанните усилия за усъвършенстване на учебниците, създаване на е-учебници, обучителните материали и практики по посока на издигане професионалното равнище и квалификация на учителите.



ЛИТЕРАТУРА:

- Abas, S., Fong, Y. K., Yu, S. H. S. & Lee, C. B. (2010). A case study of how digital storytelling was used in a lower primary English classroom. In L.Y. Tay, C. P. Lim & M. S. Khine (Eds.). *A school's journey into the future: Research by practitioners for practitioners* (pp. 89-109). Singapore: Pearson.
- Andrews, R., Freeman, A., Hou, D., McGuinn, N., Robinson, A. & Zhu, J. (2007). The effectiveness of information and communication technology on the learning of written English for 5- to 16-year-olds. *British Journal of Educational Technology*, 38(2), 325-336.
- Bower, M., Hedberg, J. & Kuswara, A. (2010). A framework for Web 2.0 learning design. *Educational Media International*, 47(3), 177-198.
- Cher Ping Lim, Joyce Hwee Ling Koh, Yong Tay, Siew Khiaw Lim (2012). Pedagogical approaches for ICT integration into primary school English and mathematics: A Singapore case study. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(4), 740-754.
- Girouh, H. (2011). *On Critical Pedagogy*, Continuum, U.S.A.
- Harris, A. L. & Rea, A. (2009). Web 2.0 and virtual world technologies: A growing impact on IS education. *Journal of Information Systems Education*, 20(2), 137-144.
- Hayes, D. (2007). ICT and learning: lessons from Australian classrooms. *Computers & Education*, 49(2), 385-395.
- Samuelsson, U. (2010). ICT use among 13-year-old Swedish children. *Learning, Media and Technology*, 35(1), 15-30.
- Survey of Schools: ICT in Education Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools. ISBN 978-92-79-28121-1 doi:10.2759/94499
- Wink, J. (2000). *Critical Pedagogy*. Addison-Wesley Longman Inc., U.S.A.
- <https://ec.europa.eu/digital-agenda/en/pillar-6-enhancing-digital-literacy-skills-and-inclusion>

Бележка:

* Използването на ИКТ се разглежда в контекста на работата с компютри, но заедно с това се визират възможности за работа с таблети, както и интегрирането на интерактивната дъска с нейните приложения в практиките на преподаване и учене.

РОЛЯТА НА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В МОДЕРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

THE ROLE OF THE EDUCATOR / TEACHER IN THE MODERN EDUCATION

LULZIM ALIU

University "Ss Cyril and Methodius", Faculty of Pedagogy, "St. Kliment Ohridski" Skopje,
Republic of Macedonia**Abstract**

The pedagogic role of the educator. Parents and educators need to help the children to be creative. If they themselves are not creative, they should show affection towards their creative children and let them manifest the creative potential they own. The goal of education is creativity about creativity.

The educators are organizers, motivators and collaborators in pedagogical situations in the modern educational institutions, where the developmental – humanistic program adequate to the needs of the psycho–physical development of the children is realized. They are competent, have character and are deeply humane pedagogues.

The creativity of the educator is manifested by the originality of the methodological and all other actions, as well as openness and flexibility. The creative educators always have a dozen of original ideas, they are inventive and allow the children to come up with new ideas and avoid repetition of their actions in every situation.

The modern role of the educator. The role of the traditional educators is changed in the modern conditions of preschool education. They are no longer **subjects** of the educational process, as it once used to be. This role now belongs to the children, and the teachers get new roles of organizers, coordinators, motivators, predictors, diagnosticians, interpreters of the children's interests, researchers (of their practice, the practice of others and the children's practice), partners, moderators etc.

Types of educators: Authoritative type; Democratic type; Type of individual freedom

Key words: *Educator, creativity of the educator, characteristics of the educator, modern roles of the educator: animation – organizational, program – organizational, program-technological, counselling, researching and evaluative.*



The term educator intertwines **the profession and personality**. To a certain degree, it is always possible to separate the immediate working tasks from the behaviour of the educators out of the place and time of work. It is almost impossible to find this dualism and duality of the personality in teachers. Their work tasks are not "bound" to the classrooms, school classes or an office. They practically act as educators, wherever they go, whomever they talk to, whatever they do. At the same time, this gives them freedom and creativity in acting.

The pedagogic role of the educator. Parents and educators need to help the children to be creative. If they themselves are not creative, they should demonstrate affection towards their creative children and let them manifest the creative potential they own. The goal of the education is creativity about creativity.

In modern educational institutions, the educators are organizers, motivators, and collaborators in the pedagogic situations, in which the developmental – humanistic program adequate to the needs of psycho –physical development of the

children is realized. They are competent, possess character and are deeply humane pedagogues.¹

The creativity of the educator is manifested through originality of the methodological and all other actions, openness and flexibility. The creative educators always have a dozen of original ideas. They are inventive and allow the children to come up with new ideas and avoid repetition of their actions in every situation. They always have a sense for the contents which they interpret, the children and everybody who is related to the educational process and the development of independent and free personality. The educators are creators in their work and continuously seek new methods and ways of work. The creative educators are never completely satisfied with their knowledge. They are in a constant search for new information. They correct their work and develop the creative abilities of the children. The educators introduce new elements, which they choose (create) independently, in the use of the new methodological and other innovations.

The educator is "a model of an expert" for educating children at preschool age. The educators personify the whole educational curriculum and the

strategy which encourages growth, development and education of the children. It is the connection between the children and the curriculum, the children and other children, the children and the parents, the parents and other educators. They are no longer benefactors who keep and feed the children, who replace the parents for a part of the day (while they are at work). The educators received new dimensions in their actions which are primarily directed towards the monitoring and encouragement of the development, as well as the education of the children. Their work is based on scientific paradigms, acquired by sciences which directly or indirectly study the biological, social, emotional, medical and pedagogic (educational) development of the children. Hence, their role is a complex one and open to new knowledge and experiences.

The organization, realization and evaluation of the educational process is based on the free, open and versatile educational contents, the free choice of personal goals, the organizational form, concept and program content.

The educators encourage spontaneous and creative behaviour, they organize the space, communicate with the children, suggest contents, support and develop the children's spontaneous expression, stimulate the communication of the child with other children and adults, approach the children individually, conduct flexible organization of the educational process as much as possible, support the development of the children and the basic principles for their development, confirm and evaluate the tasks of the education.

The educators provide diversity in the activities and materials. They give reports about the children, their development and abilities to the members of the family.²

The modern role of the educator. The role of the traditional educators is changed in the modern conditions of preschool education. They are no longer **subjects** of the educational process as it once used to be, this role now belongs to the children, and they receive new roles of organizers, coordinators, motivators, predictors, diagnosticians, interpreters of the children's interest, researchers (of their practice, the practice of others and the children's practice), partners, moderators etc.

Having in mind that the kindergarten becomes a second home and a place of joyful living, friendship, playing and learning, their new role is very conditioned, complex and very responsible.

The educators make agreements with the children and accept their initiative. They are happy for the children's activities, efforts and successes and they encourage them to solve problems, give their own interpretation and search for answers. The educators do not insist on everything to be correct, but they just direct the students and encourage their curiosity, versatility, uniqueness, originality, freedom and independent initiative. They help them not to

experience the failures and mistakes as discouragement, but as a new challenge.

The educators must be aware that with their personality and behaviour they represent a model for identification as well as people of trust to the children because the children learn and form values by identification and imitation.

The decisions which have a great influence on the children, such as inclusion in a particular program, staying in a program or changing the program, are not based only on one assessment of the development or on the results of one test, other important circumstances should be taken into account as well, especially the opinions of the educators and parents. The assessment of the development of the progress of the children and their achievements are used to adjust the curricula in order to satisfy the developmental needs of the children, communication with the parents and an assessment of the effectiveness of the syllabus.³

Characteristics of the good educators. They always display model behaviour. They must be able to turn the children into little researchers, who are not satisfied with what they get and who always strive for more. They encourage the children to do independent research work and to look for different ways of gaining knowledge. They are very close to the children and their creative ideas. The following are the desired characteristics of the educators:

- Proper behaviour
- Able to establish good contact with the children
- Offer help to children
- Have patience with children
- Have a sense of humour
- A sharp mind and dexterity
- Sociable
- Available

The following are the undesired characteristics of the educators:

- Unfair
- Anxious and neurotic
- Do not display proper behaviour
- Punishment of children

Types of educators. Not all types of educators are desirable in the educational process.

Authoritative type – they organize the overall activity independently. They prepare the plan for work and determine the procedures and methods on their own. The children's creative potential does not come to expression in their work.

Democratic type – they are characterized by great openness and flexibility in various activities. They make the decisions about the activities with the children and plan them in accordance with the children's interests. They introduce cheerfulness, good mood, and humour in their work. This is the preferred type of an educator.

Type of individual freedom – the educator is characterized by lack of organization. The motivation

and concentration of the children decrease quickly. There are no results. The democratic type is the best for good education. It provides a creative educational process in which the children participate i.e. it is created by the ideas and the needs of the children which are recognized by the educators. The educators know WHY, HOW and WHAT they need to do.

The function of the educators in the realization of the goals and tasks in the educational process.

By analysing literature, it was established that the research of the function of the teachers in primary school has several starting points. This is why, we will identify the basic and the most important functions of the educator at present and in the future, and we will present the results of the research regarding the competencies of the educators for certain roles, which they have or will have in primary schools.⁴

A. Herera and O. Mandic, explain the necessity of the present increase of the social and pedagogical functions of the educator (teacher) very studiously. The educators research, plan, program, organize, realize the classes, evaluate, educate and establish themselves as public and cultural workers. It is considered that in future, the educators will have the role of organizers and creators of the educational activities, partners, counsellors and educators of the young generations. These novelties in the functions of the educators are necessary, on one hand because of the constant changes and the new breakthroughs in science, technology, the social and cultural life and cultural development, and on the other hand, because the school as a factor for emancipation of the social and cultural development should contribute in the intensification of these changes, the social progress and the complete development of the young generations.

Professor Mladen Vilotijevic determines the following roles of the educator, regarding the range of activities of the educator, the concept of educational work in the primary schools, the place and the role of the modern educational technologies and the relation student – educator,:

- Animating – organizational;
- Program – organizational;
- Program – technological;
- Consultative;
- Researching; and
- Evaluative.

The Polish pedagogue Heliodor Muszynski, established seven postulates of the new functions of the educators in the modern school.

1. Independent determination of the operational objectives of the necessary activities and their adjustment to the capacities of the students and the actual educational processes (**planning**);

2. Assumed choice of an educational form and its successful use (**organization**);

3. Successful managing of all the elements of the particular situations (**management**);

4. Stimulation of the students' activities, especially the support for self-education (**psychological contact**);

5. Desired position and personal authority in the eyes of the students (**achievement of reputation**);

6. Planned managing of the students with the goal to influence the students with the help of other students (**managing the class, the collective**);

7. Integration of the educational process realized in different stages and by different educators (**unifying, integration**).

Jovan Gorgevic separates the following functions of the educator (teacher): *friend of the students, counsellor* (the one who helps the students to learn), *consultant, coordinator, organizer, mediator between the students, a source of knowledge, and manager of the classes and learning.*

According to a number of researches, the roles of the educators may be ranked in terms of value and meaning: in the realization of the educational process the educator is mostly: 1 – an educator of the young generations; 2 – has the function of giving directions; 3 – performs the function of execution of plans and plannings; 4 – has the function of counselling; the educator does other functions as well, which are of lesser importance.

The modern teacher should be considered as an organizer, creator, instigator and stimulator of the knowledge and the intellectual activities of the students, a friend whom the students could ask anything, a teacher who teaches them to learn and work independently.⁵ It should be stressed, that only those who do not know the essence of the education sufficiently can claim that the intellectual independence of the students and the managing of the students' intellectual activities by the teacher are disparate. Thus, we should not make efforts for elimination, but for transformation and modernization of the educator's managing of the educational process. Instead of forcing the students to just listen, observe, remember and reproduce what they have been told and taught – the modern educator (teacher) is impelled to initiate, encourage, channel and tactically, non-intrusively control the students' independent work. The real educator provides the students with freedom to ask questions, do independent analyses and elaborations of their ideas and attitudes.

Regardless of the different approaches, i.e. starting points, we may conclude that: the position of the students and educators in the educational process, the goals of the education, the structure of the educational process, the educational work, the psychological conditions of the educational work etc. direct towards the appearance of the following functions of the educator: *educational, organizational, program, managing, advice giving, evaluative.*

It should be emphasized that there is an increased tendency for the educator (teacher) to take the role of an organizer, coordinator, animator, planner, programmer of the educational work, and all this with the goal to enable the children to work independently and to self-educate.

The Convention on the Rights of the Children was adopted at the session of the General assembly on 20 November, 1989, and it has been put in use since 2 September, 1990. With its 54 articles, it regulates all the rights of the children, including the ones which refer to the right of education.

By excluding the mentioned principles from the curricula and the didactic – creative context, one comes to new knowledge about the rights of the children, which were unjustly reduced in the educational strategies. In fact, the interest of the child is considered to be a deductive problem, i.e. an issue / a task, which refers to the participation in education in the sense of greater involvement / engagement and criticism in order to achieve greater educational effects, and by no means as a right of the children in the sense of a legal regulation. And these are rather different terms, because the didactic – pedagogical “right” is not equal to the right which is regulated by legal acts, or in our case, by the Convention on the Rights of the Children. The didactic right does not necessarily need to be carried out in practice, however, this is not the case with some legal documents. If we stipulate the interests and opinions of the children as a legal norm, then in the pedagogical – psychological and didactic- methodological context, the existing standpoints will have to be redefined in order to remove the spontaneous, optional and voluntary in the practice as harmful. Then, the Convention on the Rights of the Children could find its place in the educational – institutional processes at this level.

In this context, we shall consider the interests and opinions of the children as rights for development. According to this, the interests, opinions and the development of the children are not just pedagogic – didactic – methodological issues, but legal as well.

LITERATURE:

1. Лазаревич, Р. Живољуб (1996), *Савремена основна школа и образовање учитеља*, Учитељски факултет, Јагодина
2. Павао Брајша, *Седм тајни усјешне школе*, Школске новине - Загреб, 1995
3. Stevanoviж, Marko (2003) *Pređkolska pedagogija, Andromeda* [Stevanovic, Marko (2003) *Preschool Pedagogy, Andromeda*]
4. Трнавац, Неделко (1996), *Педагог у школи*, II издание, Белград



Footnotes

- ¹ Stevanovic, Marko (2003) *Preschool Pedagogy, Andromeda*, p.369
- ² Stevanovic, Marko (2003) *Preschool Pedagogy, Andromeda*, p.371
- ³ Stevanovic, Marko (2003) *Preschool Pedagogy, Andromeda*, p. 375
- ⁴ Trnavac, Nedelko (1996) *Pedagog u skoli*, II izdanje, Belgrade
- ⁵ Lazarevic, R. Z. (1996) *Savrementa osnovna skola I obrazovanje ucitelja*, Uciteljski fakultet, Jagodina

МЕТОДЪТ „МОНТЕСОРИ” В РАННОТО ДЕТСТВО И ПОСТМОДЕРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

MONTESSORI METHOD IN THE EARLY CHILDHOOD AND POST MODERN EDUCATION

MARIETA PETROVA

University “Ss Cyril and Methodius”, Faculty of Pedagogy “St. Kliment Ohridski”, Skopje, Republic of Macedonia

Abstract:

Changing times and postmodern perspectives are disrupting the taken for granted relationship between the development of the child’s knowledge and preparation of early childhood teachers (Goffin, 1996; Zimiles, 2000).

With the globalization of economies and cultures, contemporary social life is characterized more by hybridism rather than similarity (Luke & Luke, 1998). As a consequence, there is increasing recognition of diversity and minor groups, and children are being raised in a range of family circumstances. At the same time, technologies and the internet are transforming social relation with a new meaning of communicating and learning.

Montessori pedagogy is based on universal human values: human dignity, peace and freedom. In this way it is widespread and successful all over the world. Respect among children is present and dominates in the classroom. The class lives like a *small community* as an image and mirror of the *big community*. Children are helped to understand that they are responsible for their choices, and that each of them is important for the group. The classroom is full with materials for progress and growth of the children’s development. The atmosphere encourages social interaction and cooperative learning and emotional development. They are all Montessori children.

Key words: Montessori classroom, social life, pro-social behavior, child’s development, globalization, multiply cultural backgrounds, social productive person



POSTMODERN EDUCATION

In the world of early education, postmodern examinations of the developmental knowledge have shown that the research being used to frame practice has been conducted predominantly on homogenous student population (White, middle class) with little attention to the ways cultures and classes mediate patterns of growth (Lubeck, 1994).

Inclusions of ideas and concepts drawn from other disciplines suggested to teachers that they can provide understanding of early education from historical, sociological and philosophical perspectives.

There is a push to retool the early childhood professional system, to educate teachers who have command of domain specific knowledge and are able to teach children from different cultural backgrounds the kinds of academic knowledge and skills necessary for an ongoing school success (Bowman, Donovan, & Burns, 2001).

Enhancing children’s language, cognitive, and early reading skills are important for early childhood teachers to know, but if they are able to respond effectively to diverse student population then it is also necessary that they have an understanding of the politics of their work, and the role education is creating socially productive persons (ACDE, 2001).

Teachers also need to have the analytical tools offered by a postmodern perspective to be able to recognize and address the knowledge they use and the actions they take in the classroom without marginalizing and limiting the children’s learning.

The postmodern teacher seeks to provide the students with a set of analytical tools (something like a theoretical toolbox) they can use to view practices from different perspectives, providing alternative ways of seeing and understanding the same situation, assisting to conceptualize other possible practices.

A postmodern perspective argues that teaching like all other social processes cannot be reduced to isolated techniques.

An important part of understanding is how and why we have early childhood services and programs today, and assist students to make sense of the ways in which constructions of childhood and teaching are linked to social, political, and economic change locally and globally.

This means that teachers can be located simultaneously in multiple positions: they may enact aspects of a DAP curriculum by being *nurturing, caring, supportive, and responsive* to the needs and interest of individual children while simultaneously drawing on understandings of gender and class not found in the DAP guidelines that may lead them to

act in developmentally inappropriate ways. There is not a lot of information available that can assist students and teachers educators to access the postmodern ideas in the context of teaching young children.

The diversities and differences do not need to become barriers but the starting point for the educators to begin to generate new knowledge and new visions of what it means to teach young children in postmodern times.

MONTESSORI METHOD IN THE EARLY CHILDHOOD

Children are born with a drive to relate to others and help others relate to them. The first impulses to root and suck, grasp and smile, and gaze and cuddle in the mother's arms are precisely those needed to establish and maintain closeness. By age three, the little child has already laid down the basic foundations of his or her personality and is now ready to experience an ever-widening circle of adults and other children. According to Montessori's plan, around the age of two and a half or three, children enter a *Casa dei Bambini* or Children's House. Doctor Maria Montessori told students in a 1946 teacher-training course that children "need the society of other children at this age." Emotional factors, such as the child's close relationship with the adults who care for him or her, help to develop the child's personality. By age three, if children are not rejected, they respond with gratitude, trust and respect for those who are willing to help them orient themselves in their world. They evolve a sense of worth, security and a means for emotional expression, along with autonomy and independence. If babies are treated with love and respect within the family and without violence or oppression, they will grow to have confidence and feelings of adequacy. In the social life of a Montessori classroom, children come to prefer "real" utensils to toys. While working with objects such as real brushes for cleaning, and real carpets to sweep, children attain real skills that allow them to participate more fully in life at home as well as at school. Along with such practical lessons as cleaning, the children in a Montessori class learn pro-social behaviors. The exercises of Grace and Courtesy help children control their bodies and move more gracefully while giving them the courtesies of social life, like "please" and "thank you". From age three to six, little children tend to work side by side rather than together. Montessori pointed out this is because the first essential child's

development is not really *play* at all. Instead play the first essential child's development is *concentration* because it lays on the basis for the development of an individual's character and subsequent social behavior. Concentration is always solitary, even in the midst of a crowd, and there is no real achievement without it. From the moment of birth, babies began to develop their personality. All infants develop personalities through social relationships and experiences.

CONCLUSIONS

Reform has never been an easy task. Those of us who prepare early childhood teachers cannot afford to overlook the limitations of our child-centered practices and the developmental knowledge base that grounds them. Post modern theories provide students with techniques for analyzing knowledge that enable them to see how knowledge exercises power and therefore offer new insights into addressing issues of diversity. These ideas and tensions do not need to be barriers, but the starting point of generating a new visions and end new education.

As Dr. Maria Montessori said, in the first years of life the child creates the fundamental elements of their personality and character, the mindset and attitudes they will carry with them into their adult life.

In the Infant Montessori Community they will learn to make decisions, to persevere, gain self-discipline, experience success and consider the needs of others. These qualities are not taught, but emerge naturally within a community of children of mixed ages, alongside adults who combine love with knowledge of how children grow.

Nearby, in the Montessori classroom one child may be helping another to dress, a little group may be singing together with an adult while someone else scrubs a table. The respect and trust given to the children in a constructive atmosphere is naturally reciprocated by little ones interested in what they are doing. And over time a group of little children becomes a community.

Through all this shine forth the necessity and importance of educating the child. The child must not be considered as he is today, in his apparent weakness in relation to us. He must be considered in his power of potential man. Every human being is the result of the growth of the child; as every tree, even if gigantic, originated from the seed which potentially contained it. (Dr. Maria Montessori, 1947 *A New World and Education*)



LITERATURE:

- Australian Council of Deans of Education (ACDE). (2001). *New learning: A charter for Australian education*. Canberra: ACDE.
- Dau, E. (2001). Exploring families: The diversity and the issues. In E. Dau (Ed.), *The Anti-bias approach in early childhood* (2nd ed.; pp. 115-133). Frenchs Forest, Australia: Pearson Education.
- Goffin, S. (1996). Child development knowledge and early childhood teacher preparation: Assessing the relationship-A special collection. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 117-133.
- Goldstein, L. S. (1997). *Teaching with love: A feminist approach to early childhood education*. New York: Peter Lang.
- Grieshaber, S. (2001). Advocacy and early childhood educators: Identity and cultural conflicts. In S. Grieshaber & G. S. Cannella Eds.), *Embracing identities in early childhood education: Diversity and possibilities* (pp.60-72). New York: Teachers College Press.
- Lubeck, S. (1994). The politics of developmentally appropriate practice: Exploring issues of culture, class and curriculum. In B. Mallory & R. New (Eds.), *Diversity and developmentally appropriate practices: Challenges for early childhood curriculum* (pp. 17-43). New York: Teachers College Press.
- Lubeck, S. (1998a). Is developmentally appropriate practice for everyone? *Childhood Education*, 74 (5), 283-292.
- Luke, C. & Luke, A. (1998). Interethnic families: Difference within difference. *Ethnic and Racial Studies*, 21(4), 728-754.
- Mallory, B. L., & New, R. S. (Eds.). (1994). *Diversity and developmentally appropriate practices: Challenges for early childhood education*. New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, T. S. (1999). Critical traditions, modernisms, and the "posts". In T. S. Popkewitz, & L. Fendler (Eds.), *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics* (pp. 17-44). New York: Routledge.
- Usher, R., & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and education*. London: Routledge.
- Williams, L. R. (1994). Developmentally appropriate practice and cultural values: A case in point. In B. L. Mallory, & R. S. New (Eds.), *Diversity and developmentally appropriate practices: Challenges for early childhood education* (pp. 155-165). New York: Teachers College Press.
- Ryan, Sharon and Grieshaber, Susan (2005) Shifting from developmental to postmodern practices in early childhood teacher education. *Journal of Teacher Education* 56(1):34-45.
- Communique_on_8th_international_Montessori_Congress - Dr MariaMontessori Empowerment rough_Education-Dr_Maria_Montessori_Fromm'A.New.World.and.Education'^DrJMaria.Montessori What About Free Expression-Mario Montessorii Have Faith in the Child -Dr Maria Montessori On Discipline: Reflections and Advice-Dr MariaMontessori

**РАЗРАБОТВАНЕ НА МИКРОСТРАТЕГИИ ЗА РАННО ДЕТСКО ОБУЧЕНИЕ
ЧРЕЗ ОТКРИВАНЕ В ПРЕПОДАВАТЕЛСКИТЕ ПРАКТИКИ В ПРИРОДОНАУЧНАТА
И В СОЦИЈАЛНАТА ОБЛАСТ**

**DEVELOPMENT OF MICRO-STRATEGIES FOR EARLY DISCOVERY LEARNING
IN THE TEACHING PRACTICE IN THE NATURAL-SCIENTIFIC AND SOCIAL AREA**
Scientific tracks education in the early childhood

BILJANA KAMCEVSKA

**University "Ss. Cyril and Methodius", Faculty of Pedagogy "St. Kliment Ohridski", Skopje,
Republic of Macedonia**

Abstract

*The modern teaching models are created as a result of the need for modernization of the teaching process. The curiosity of the students is being suppressed as a result of the improper organization of the teaching practice in the natural-scientific and social area. The students become passive regarding their surroundings. This experience initiates development of adequate strategies in this area in order to meet the interests of the students. Special attention should be given to the activity of the students and their maturing. The teaching contents, in this direction, need to be a means of internal educational changes of the students. These concepts are close to the heuristic models of education, among which, **the discovery learning** takes an important place.*

In this paper we will present findings about the micro-strategies for early discovery learning which are used in the natural-scientific and social area in elementary education from the aspect of the teaching-learning activities of the students. The findings are obtained by participant observation, or to be more concrete, by making focused description directed towards the monitoring of the use and the effects of the use of micro-strategies for discovery learning.

Key words: *micro-strategies, early discovery learning, teaching practice, natural- scientific and social area, students, teacher*



Introduction

Discovery in its essence is an act of individual human activity. The discovery learning is one of the available strategies, which is increasingly used throughout the world with the goal to improve and modernize the education and to increase the quality of knowledge of the students.

The essence of the discovery learning is that the knowledge is not given to the students in its final form, but they discover it by executing the planned tasks. What is especially characteristic for this learning is that the students go above the limits of the familiar in the creative act, in direction of new broadened knowledge, or they develop the already obtained knowledge to a higher level. Hence, the experience of the students has an important role in the discovery learning. The greater the experience, the more successful they will be in the realization of the tasks in the use of these micro-strategies. On the other hand, the intellectual components of the students are an equally important component. Work on the intellectual potentials of the students is required in order to enable discovery learning. The students engage in many mental operations such as: analysis, synthesis, comparison, classification, analogy, inductive and deductive conclusion, generalization, etc.

Didactic-methodological value of the early discovery learning in the natural-scientific and social area

The didactic-methodological value results from the fact that the discovery learning as a strategy offers all possibilities for activation of the students:

–The students are placed in a situation to learn actively (to look for relations among the elements of the educational content);

–The level of preparation to learn and discover comes to expression with their constant encouragement, as well as their motivation, interest and will;

– There is diversity in the circumstances, organization and realization in the educational process, the students learn from different sources of knowledge, skills, attitudes, abilities etc.

– The students acquire the learning techniques;

– Only research activities are used;

– The students independently search and discover (without imposing pace on them);

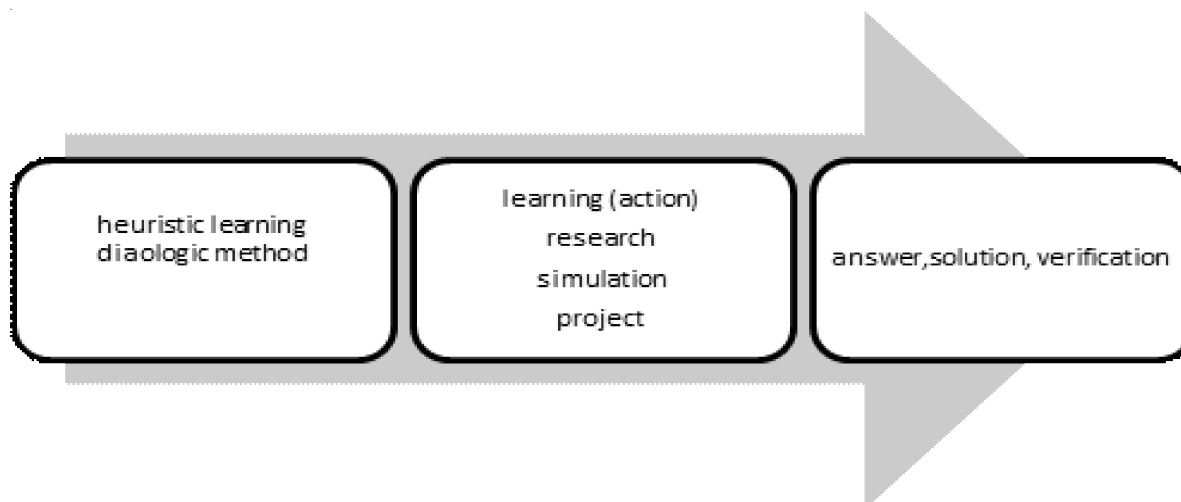
– A creative style for solving tasks of any kind is being developed;

– Better retention of the acquired knowledge is provided, because in the course of learning, the students organize the information within their own connection system;

- The students develop skills for checking – auto-correction and for determining – auto-verification of the results of their learning.

All the previously mentioned data and information confirm that the discovery learning may be a successful micro-strategy for development of the intellectual potentials of the students in the teaching practice in the natural-scientific and social

based exactly on these learning processes. Generally, four global stages with their methodological components which identify the micro-strategies of discovery learning may be separated. The first global stage is planning, which was identified in the school practice by the following methodological components: creating a plan of work, giving instructions by the teachers and making an arrangement for work. The



area. It may be organized at different levels and degrees of education.

Results of the research

We conducted a research with the goal to understand the effects of the use of the discovery learning in the teaching practice in the natural-scientific and social area, which consisted of one-year-long focused observation of a chosen sample – students from fourth and fifth grade in primary education. The one-year-long participant observation of the mentioned sample did not result in conclusions, that micro-strategies for discovery learning, directed towards active obtaining of knowledge, skills, abilities and attitudes of the students through the use of various sources of information, are implemented in the school practice in the natural-scientific and social area. The results of the focused observation will be analysed through the aspects of several focus points:

1. Description of the micro-strategies for the use of the discovery learning in the teaching practice of the natural-scientific and social area

In the teaching practice in the natural-scientific and social area, more and more time is devoted to the use of micro-strategies for holistic learning, in which the discovery learning plays a role. The basic characteristic of the discovery learning is that the matter which the students need to learn is not given in its final form. They need to discover it independently. The strategy of discovery learning is

second stage or realization was detected in the use of various educational situations where the activities of the students were predominant. The students are directly related to the educational situations in educational situations of this kind. They discover the facts and data and connect them in a conceived integrity with their own intellectual activity, and by making insights they understand the essence of the content. The process of discovery places the students in a situation where they need to make analyses, experiments, observations and assumptions. In this context, their research activities have two dimensions: a methodological and a cognitive one. They are most often performed under the guidance of the teacher. Methodological dimensions referred to the system of procedures which are required for the research: observation, collecting data, measurement, comparison, ordering etc. The cognitive dimension refers to the process of insight in the content of learning, its structure, dimensions, functions etc., i.e. the processes of learning. It is especially important that the students develop special techniques of learning and work by discovery learning, and as a result they become more independent. Also, a strong motivation is developed in the students, better transfer of the knowledge is provided, better reorganization and combining of the data, which enable easier transition in the third stage – generalization. Finally, the micro-strategies are finalized by assessment of the effects of learning.

2. The individual differences of the students influence their ability for discovery learning

Supporting this conclusion, we will present the impressions during our fieldwork:

- the students differ in terms of their intellectual capacities, learning speed, interests and attitudes, the way in which they respond to different experiences in terms of learning.

The micro-strategies for discovery learning allow differentiation of the learning process. Namely, all students are characterized by their own styles of speaking, written expression, learning, thinking etc. In many teaching situations, such as: having a conversation or during presentations, each student made an effort to say something different than the other students etc.;

- the teachers recognized the individual needs, interests and capacities of the students and demonstrated understanding of the individual differences in the learning styles of the students;

- the teachers gave instructions and made demands according to the capacities of the students;

- the students learn with a different pace (the understanding of the teaching material in terms of intensity and extensity is different in students depending on their capacities, motivation, interests).

3. We came to a conclusion that the discovery learning in the natural-scientific and social area encourages *the motivation in the students.*

The following arguments confirm this:

- the students accepted the teaching contents in which the teacher applied micro-strategies for discovery learning with pleasure;

- the students paid attention to the instructions of the teacher and were opened for collaboration;

- they showed great responsibility by regularly bringing material for the previously notified topic;

- the students had a noticeable self-confidence in the performing of the task (they accepted the tasks with confidence and believed they could complete them);

- the students were excited when discovering new information with their own effort;

- they were completely engaged in the learning;

- it was noticeable that they accepted the more complex tasks which demanded greater intellectual effort with great enthusiasm;

- they were engaged to the very end of the task, they presented the results proudly and experienced them as a personal success.

4. The polymorphism of the educational work forms is characteristic for the used micro-strategies for discovery learning.

The group and individual forms are dominant in the organization of the micro-strategies for discovery learning. Pair work was used just in a few

micro-strategies. The groups were formed according to different criteria: sometimes according to the preference of the students to work in a particular group or task, sometimes the teachers formed them according to the goal they wanted to achieve, sometimes the students grouped according to their sitting place, sometimes they used the method of drawing straws etc. The teacher was careful each member of the group to receive a task. This is why the task within the frames of the group most often began with individual work on a particular aspect of the task, for which each student had own sources of information, and then synthesis was made, and the individually collected elements were integrated. In the end, all the students of the group prepared a presentation. The collaborative atmosphere was noticeable during the group work, in which all foreknowledge of the students was used. There was enthusiasm in the search of new information, the students defended their opinions with arguments, there was critical thinking and they gave their best to do the task better than the other groups.

The individual form of work especially came to expression in the independent work of the students, which was organized each day. Each student worked on material from the textbooks or on own textual or illustrative material as a source of information within the frames of the planned topics. The different learning styles, intensity and extensity in the understanding of the learning material especially came to expression during the individual work.

5. The micro-strategies for the use of the discovery learning are based on the use of *various sources of information.*

One of the most important characteristics of the discovery learning is the use of various sources of information. This is why we decided to discuss this focus point with the goal to systemize the following conclusions from our fieldwork:

- the textbook was not the only source of knowledge;

- the students regularly found and used various sources of information (books, posters, textbooks, encyclopedias, newspapers, magazines, photographs, real objects, reliefs, material from the internet, DVDs etc., in other words the students brought all sorts of materials regarding the notified topics);

- the students differentiated the materials they brought for the planned topic according to their own criteria;

- they studied the materials and made the presentation in their own way.

- the ability of the students for fast use of the various sources of information increased with the frequent use of the micro-strategies for discovery learning.

6. We may draw the following conclusions regarding the observation of the micro-strategies of discovery learning from the aspect of the analysis of the activities of the students.

The activities of the students were usually related to the activity of the teacher during the class, however, the activities of the students which had a learning character were also noticeable and were carried out outside the class, as well.

There were plenty of student activities which reflected the content of the educational work. According to this, depending on the part of the personality which was encouraged and stimulated, the activities of the students can be classified in

the class in the lesson plan based on the objectives. The planned activities were organized in a way that provided a stimulating environment, positive social and emotional atmosphere, which encouraged the students' motivation, interest and attention. The structure of the activities included *a beginning, a process and an end of the activity.*

7. Independent learning

The direct teaching by the teacher of the entire lesson is significantly reduced on the account of *the independent learning* of the students in the use of the micro-strategies for discovery learning. The students in this kind of educational situations put much bigger intellectual effort, starting from searching information about a specific subject, and organizing

Registered activities for stimulation of the cognitive development	Registered activities for encouragement and stimulation of the development of the psycho-motor competencies	Registered activities for development of the affective competencies (values, ability for assessment, feelings, motivation)
<i>observation, making descriptions, comparison, grouping, understanding, analysis, synthesis, use, valuation.</i>	<i>conversation, dramatization, oral report, perceiving concepts, reading texts with scientific, interesting, artistic content containing description of events (what happened in the past, or in some recent events), describing certain phenomena and processes, activities in written form (written compositions about given pictures), technical activities such as gluing, modelling, drawing, sketching, colouring.</i>	<i>respecting the rules, customs, norms, collaboration, change of roles, aesthetic experience of words, experiencing movement, experiencing sounds, visiting cultural-historical sights, natural sights, natural monuments.</i>

Table No 1

activities for *cognitive development, activities for development of the psycho-motor competencies and activities for development of the affective competencies* of the students.

The activities which we registered during our fieldwork and correspond to the previously mentioned classification will be presented in a table for a better preview.

The activities of the students were always previously planned and adequate to the type of the class. The teacher determined the activities of the students for the introductory, main and final part of

their learning, to self-assessment of the results. A lot of the rules for independent learning in the teaching practice were successfully applied: before starting to learn, a decision was made what to learn, and then the purpose of the learning was determined. In the course of the process under the guidance of the teacher, the students understood the meaning of the parts of the material and the way they integrate. The students chose different activities for processing the

information: they looked for the same information in other parts of the text, or other texts, reproduced what was written in the textbook, underlined important parts of the text, made their own sketches, took notes etc.

8. The teacher plays several roles in the use of the micro-strategies for discovery learning

1. One of the roles of the teacher was to design the teaching ambient. The teacher prepared the space, functionally differentiated parts of the classroom, distributed the tools for work, and made a choice of books and materials together with the students. In collaboration with the students, the teacher displayed the products of the students' work (group or individual) on adequate boards on the walls of the classroom at the end of the activities.

2. The teacher observed and monitored the students from the aspect of their developmental achievements. Namely, the teacher tried to find out the image of the students about themselves, and the quality of their self-confidence. During the classes which we monitored, the teacher created conditions which aroused interest in the students with complete freedom for independent forming of personal opinions about various activities, supporting the students and always helping them when a difficulty appeared.

3. The teacher professionally structured the class activities in the discovery learning. This conclusion is supported by the following arguments:

- The teachers connected each micro-strategy for discovery learning with completely adequate forms and methods of class work. In this sense, they determined which contents will be formed into tasks for frontal, group or individual work. Also, in order to structure the activities of the students in the most productive way, the teacher made a decision for the choice of the methods of work, which will contribute the most for the achievement of the goals together with the students. Research methods which encourage productive activities by the students were used, and also the methods of presentation by the students, which mainly encouraged reproductive activities, were not neglected.

4. The teacher gave timely feedback about the results of the students. This included conversation with the students about the tasks, the personal contribution of each student and the products of their work, the errors if present, and the ways to correct them, etc.

9. The students and the effects of the use of the micro-strategies for discovery learning

The use of these strategies in learning and teaching also contributes to the development of certain abilities and skills of the students. Namely, by analysing the observed classes, we made the following conclusions:

1. The students show greater interest for the studied material.

2. They are active during the class.
3. They engage in activities in their free time, as well.
4. They broaden their knowledge by using additional sources of knowledge.
5. They demonstrate interest for cooperation and exchange of information.
6. They successfully complement their knowledge and generalize facts and data.
7. They can make conclusions and systemize knowledge.
8. They can connect their foreknowledge with the newly acquired one.
9. They learn and get engaged according to their individual capacities and characteristics.
10. They make individual and team efforts to contribute in the systematization of the knowledge.
11. They have needs for new knowledge and facts.
12. They get trained to make self-evaluation and to demonstrate greater self-criticism and criticism.
13. They assess each other successfully and they accept the criticism consciously and positively.
14. They demonstrate mutual respect, tolerance, self-initiative and socialization.

Final conclusions

Our presence in the field as observers of the educational process, the immediate contacts with the students and teachers enabled us to identify the micro-strategies for discovery learning, as well as the effects of their use in the education. In this context, we made some final conclusions:

1. The micro-strategies for discovery learning were mostly implemented in the learning of teaching contents from the natural-scientific and social area. From the analysis of the goals and tasks of these subjects we conclude that more consistent and successful realization will be enabled if the individual intellectual activity of the students in the education is encouraged. Almost the complete teaching material of Introduction to the Environment, Nature and Society refers to facts and data, objects, phenomena and processes, conditions, relations etc., which may be combined and placed in cause-effect relations. The discovery learning not only demands, but also presumes placing the facts and the other content components of education in correlative functionality and causal conditionality and relation.

2. In the existing conditions, depending on the teaching material, the teachers choose adequate micro-strategies for discovery learning. They demonstrate a high level of patience in order to preserve and consistently maintain the students' independent process of learning. The teachers unobtrusively take the role of advisers if errors occur. Understandably, in this way of work unlike the traditional way of work, much more time is spent in planning and giving instructions, but all this is beneficial later on.

3. The discovery learning significantly increases the general educational effect, contributes for better understanding of the essence in the teaching contents, as well as for higher applicability of the knowledge. In other words, a very lively and active intellectual activity, which enriches the cognitive sphere on a new basis which significantly differs from the cognitive conditions in traditional education, is created. While learning, the students understand the concepts, processes and laws, i.e. they use all the senses to receive new information, which results in a development of the cognitive abilities of higher rank, such as analysis, synthesis, understanding, application etc. is provided with, instead of just memorizing and reproduction. Also, this way of work results in greater interest and motivation for the teaching contents by the students and significantly develops the abstract, creative and critical thinking.

4. If we keep in mind that this kind of education provides more consistent realization of the principle of individualization and is more appropriate for immediate monitoring of the results and the students' learning process, then the need for a more general introduction of the micro-strategies of this kind in the teaching practice is obvious.

Our suggestions

1. There is a need of a stressed holistic approach in the use of the micro-strategies for discovery learning.

The program contents need to be treated as interrelated, since the children understand the world as a whole. Attention should be paid to this aspect in the organization of the micro-strategies for discovery

learning, and also efforts should be made to study the objective reality from various points of view through the various approaches of the subjects (linguistic, mathematical, natural-scientific, social, artistic etc.). In this way, these micro-strategies create ideal opportunities for integration of the subjects and they keep the specificity of the subject's approach. With this a better understanding of the integrity of nature and the social environment will be provided, as well as a better transfer of the obtained knowledge and skills in new life situations.

2. Rational planning of the learning time

The organization of the micro-strategies for discovery learning takes more time than teaching, memorization and reproduction. The students learn from many sources, through research work in order to study the subject from many aspects and they regularly run out of time. In lack of normative solution, the teachers may solve this problem by rational planning of the activities and careful selection of the crucial knowledge.

3. Need of training the students for discovery learning

Special attention should be paid to training the students for discovery learning. In the planning of the micro-strategies for discovery learning, many models of differentiation may be planned: differentiation according to the tasks, differentiation according to the effects and differentiation according to the organization of the classroom. The first model is most commonly used and it is realized by grouping the tasks according to the students' abilities. The second model is used by giving the same task to the students, and all students do the best they can, depending on their potentials. The tasks may be classified in terms of difficulty. The third model is characterized by combining, grouping and cooperative tasks. The students develop skills for cooperative learning in this way.



LITERATURE:

- Adamceska S. (1996) "Active Education" – Skopje. Legis
 Kamcevska B., (2006), *Development of syllabi and strategies for auto-individualization of the children*, Grafo B&C, Skopje
 Kolondzovski B. (2001) "The students in the Nature Education" – Bitola
 Mattes W., (2007), *Rutinski planirati- uuinkovito pouuavati*, Naklada Ljevak, Zagreb
 Medous S., Kesdan A.,(2000), *Kako pomozi deci da uue*, Zavod za upbenike i nastavna sredstva, Beograd
 Faber A., Mazlish E., (2000), *Kako razgovarati sa djecom da bi bolje uuila*, Mozaik knjiga, Zagreb
 Fisher R., (1995), *Teaching Children To Think*, Stanley Thornes (Publishers) Ltd,Cheltenham, UK
 Fullan M.G.,(1991), *The New Meaning of Educatinal Change*, Teacher College, Columbia Univerzitet, New York
 Havelka N., (2000), *Uuenik i nastavnik u obrazovnom procesu*, Zavod za upbenike i nastavna sredstva, Beograd
 Wood D., (1998), *How Children Think And Learn*, Oxsford: Blackwel

**ОБУЧЕНИЕТО ПО ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО
В ПЪРВИ КЛАС –
КАКВО?, КАК?, ЗАЩО?**

ГЕОРГИ ИВАНОВ

Тракийски университет, Педагогически факултет, Стара Загора, България

**TECHNOLOGIES AND ENTREPRENEURSHIP IN THE 1st GRADE –
WHAT? HOW? WHY?**

GEORGI IVANOV

Trakia University, Faculty of Education, Stara Zagora, Bulgaria

Abstract

In the academic year 2014/15 year primary schools introduce new curriculum “Technology and Entrepreneurship”. The subject is not new to teaching in elementary school, but a new name of the current subject “Home and Technology”. Renaming is not only formal, but also meaningful. This is due to many factors, the most important among them are: the new policy priorities of the EU amended the socio-economic foundations of our country, individual and psychological changes in the image of students from elementary school, changes in teaching science and methodology technological training.

With the paper we aim to justify the methodological and methodological changes in teaching technology and entrepreneurship in the first grade. Under review are: the new curriculum requirements for training in technology and entrepreneurship in the first grade, the new educational content as part of the training space and the particular organization of teaching this subject.

Development is the result of experience gained in the creation of curricula for this subject 1. – 4. class and in the implementation of current training in home and Technology.

Key words: *technology training, curriculum, organization of training, training content*



1. Защо „Технологии и предприемачество“?

В унисон с динамиката на процесите в обществото за основното образование се разработват нови учебни програми. Някои от тях са с променено наименование поради промяна на наименованието на учебния предмет. Например досегашният учебен предмет „Домашен бит и техника” в началното училище се преименува в „Технологии и предприемачество”. Преименуването се обуславя от множество фактори, по-важните сред които са: новите приоритети в политиката на ЕС, изменените социално-икономически основи в нашата страна, индивидуално-психологическите промени в облика на учениците от начална училищна степен, промените в педагогическата наука и методиката на технологичното обучение. Новите приоритети в политиките на ЕС в областта на образованието пораждаат необходимостта българската образователна система, следвайки добрите си традиции и общоевропейските тенденции, да възприеме успешни практики за „учене през целия живот” и да интегрира елементи на личната инициативност, предприемачеството и

екипноориентираната работа в учебните програми още в началния етап. Това налага обособяването на инициативността и предприемчивостта, идентифицирани като една от осемте ключови компетентности в Европейската референтна рамка, като отделно ядро на учебното съдържание в програмата по технологии и предприемачество в началния етап. Въведени са нови основни понятия, които следва да бъдат усвоявани на практическа основа и осигуряват едно начално ниво на икономическа грамотност и предприемаческа култура като елемент от общообразователната подготовка на учениците. Те са насочени към: развитие на личната инициативност и предприемчивост, както и на уменията ученикът да превръща идеите в действия – като основни очаквани резултати; обогатяване и разширяване на икономическите знания на практическа основа; стимулиране интереса на малките ученици към различни професии като основа за бъдещото им професионално ориентиране; формиране и развитие на уменията за организирано действие в процеса на екипна работа.

Учебният предмет „Технологии и предприемачество” е част от културно-

образователната област „Технологии и предприемачество”. *Мисията на обучението* по тази културно-образователната област е постепенно изграждане на технологична грамотност и компетентност на учениците, както и възпитаване в предприемчивост като съществен елемент на тяхната обща култура и общообразователна подготовка.

Предвижда се чрез обучението по този учебен предмет ученикът да усвоява знания, умения и позитивно отношение към труда, опазването на природната среда, здравословното поведение и инициативността. Това се обуславя от включването в учебното съдържание на широко разнообразие от теми, проблеми и дейности, свързани с техниката, технологиите и предприемачеството.

Цел на обучението по този учебен предмет е подпомагане личностното развитие на учениците чрез средствата на технологичното обучение.

Обучението по технологии и предприемачество в 1. клас е насочено към овладяване на базисни знания, умения и отношения, свързани с:

- конструиране и моделиране, изработване на макети, модели и изделия по инструкции и образец от познати материали;
- умения за предлагане и дискутиране на идеи и решения;
- позитивно отношение към техниката и технологиите и познаване на основни правила за работа с тях;
- инициативност и предприемчивост чрез работа в екип, стремеж към самоутвърждаване и начално усвояване на икономически знания.

Учебното съдържание подкрепя формирането на важни ключови компетентности съобразно възрастта на учениците и познавателното равнище: природонаучна грамотност; дигитални компетентности; работа с информационни източници; умения за учене; езикова култура; инициативност и предприемчивост, свързани със способността на индивида да превръща идеите в действия; умения за общуване и изразяване на мнения; разбиране на проблеми, свързани с екологията, устойчивото развитие и здравето на хората.

Формирането на знания, умения и отношения се осъществява на практико-действена основа с опора на сетивния опит и с приоритет на практическото знание.

Учебното съдържание по този учебен предмет включва четири обобщени теми, които са разделени на петнадесет подтеми. Подтемите се реализират в уроците, като се имат предвид изискванията за сезонност, актуалност на тематиката, дидактическа целесъобразност – системност, последователност, непрекъснатост и спираловидност на процеса на усвояване на

знания, формиране на умения и възпитаване на отношения. Обобщените теми са: конструиране и моделиране, материали и технологии, техника и предприемачество.

Съществена новост в обучението по технологии и предприемачество е разбирането на практическите дейности като среда за развитие на познавателните, гражданските и личностните характеристики на учениците. Това е основание изработването на изделие да се счита като условие за подпомагане личностното развитие на детето.

При осъществяването на обучението са запазени добрите традиции – съчетаването на репродуктивната с творческата дейност. Във връзка с това се предвиждат такива дейности, в които първокласниците са не само изпълнители, работещи по образец и инструкции, а и субекти в познавателната и практическата дейност. Предвидени са възможности първокласниците да планират, предлагат, проучват, тестват и „учат, като откриват”. Учебният процес се осъществява чрез самостоятелна или групово работа. Извършват се достъпни опити. Практическите задачи съчетават в единство емпирични методи на учебно познание (наблюдение, опити, самостоятелни проучвания, емпирично обобщение) с някои теоретични методи (сравнение, класифициране, издигане и проверка на хипотези за резултатите от опитите или за решаване на учебни проблеми, моделиране). Част от познавателните, но не и практическите задачи могат да се възлагат за самостоятелно изпълнение в домашни условия – събиране на информация, наблюдение на процеси и явления, проучване на мнения и становища. При всички тези дейности учителят ръководи, насочва и консултира за по-ефективното усвояване на знания за техниката и технологиите. Предвидени са и дейности, ориентирани към „ученето чрез трансфер”, които създават условия да се прилагат знания и умения от други учебни предмети.

В обучението по технологии и предприемачество се предвижда усвояването на знанията и формирането на уменията в първи клас да става на основата на „учене чрез правене” и „учене чрез преживяване”.

Постигането на образователните цели по предмета може да се осъществи и чрез дейности извън класните стаи – излети за събиране на природни материали, дейности, свързани с благородни каузи за опазване на природната среда, учебни екскурзии, съвместни дейности с родители, проектно базирано обучение.

Учебният предмет „Технологии и предприемачество” е интегрален по своя характер и включва комплекс от основни технологични знания и методи на познание, като ги обвързва с практиката на хората и с житейския опит на учениците.

2. Обучението по технологии и предприемачество като елемент от образователното пространство в първи клас

Образователното пространство в първи клас на началното училище е своеобразна функционираща система, която включва в целостта си строго йерархизирани елементи и образователни условия (образователна среда, образователен процес), чрез които може да се осъществяват образователни взаимодействия с ученика. Функционалната същност на образователното пространство се определя от конфигурацията на съставлящите я елементи (елементи на средата – материално-техническа база, учебници, учебни пособия, дидактически материали, и елементи на организацията – дидактическа преднамереност, социално-психологическа атмосфера, дизайн). В този смисъл образователното пространство не се свежда само до образователната среда, а включва и процесите, които подпомагат или възпрепятстват педагогическото взаимодействие.

Важен елемент от образователната среда е учебникът по технологии и предприемачество. Подборът на учебното съдържание в него се подчинява на много изисквания, но всички те трябва да обуславят ефективен образователен процес в първи клас, в това число и обединяване на двете основни функциониращи системи: възпитание и обучение. Това означава включване в учебника на такова учебно съдържание, чрез което не просто се усвояват специфични за предметната област знания, а се осъществява педагогическо взаимодействие, във което и чрез което се подпомага личностното развитие на всеки първокласник. Как би могло да се постигне това?

Първо – *чрез промяна в разбирането за статута на първокласника*. Учебното съдържание трябва да е съобразено не с типичните познавателни и практически възможности на първокласниците (определени по възрастов принцип), а с индивидуалните различия на всеки първокласник. Това предполага да се осигури възможност за самостоятелен избор и на предмет, и на организация на дейността в обучението. Считаме, че предоставяне правото на избор на ученика е първата стъпка към приемането му като личност, като субект в обучението. Без наличието на алтернативи в учебното съдържание ученикът не може да прави свой избор, не може да формира умение за вземане на решение, не може да осъществи самостоятелна познавателна активност и да дава оценка за нея. Без наличието на тези условия ученикът остава в позицията на обект в обучението.

Второ – *чрез промяна в разбирането за нагласите и стремежите на първокласника*

за участие в обучението. Учебното съдържание трябва да е ориентирано към естествените нагласи и стремежи на ученика да знае, да може, да успява, да се утвърждава, изявени чрез Аз-а: *Аз правя, Аз изпробвам, Аз успявам, Аз научавам, Аз творя*. Подборът на учебното съдържание трябва да е направен така, че да се стимулират тези нагласи, като се осигуряват възможности за изживяване на радост от успеха и чувство за удовлетвореност от всеки първокласник.

Трето – *чрез промяна в разбирането за индивидуалността на първокласника*. Учебното съдържание трябва да е избрано така, че чрез него да се създават хуманни и демократични условия за разгръщане съществуващия потенциал на всеки първокласник, откриване и подкрепа на неговите заложби и на базата на тях гарантиране на активната му позиция. Всяко дете трябва да осъзнава своето място сред другите ученици и да се чувства част от тях. Подборът на учебното съдържание да е направен така, че успехът на всички да зависи от успеха на всеки първокласник. Това поражда необходимост от взаимна подкрепа, от сътрудничество, осъзнаване сътрудничеството като същностен елемент на екипното взаимодействие.

Четвърто – *чрез промяна в разбирането за ролята на родителите в образователния процес*. Учителят има стожерова функция в обучението, но чрез подбора на учебното съдържание в учебника трябва да се осигурява възможност родителите да са негови помощници. Трябва да се използват готовността и желанието на родителите да помагат при осъществяването на съвременен и актуален за учениците процес на обучение (запознаване с труда на възрастните, професии, предприемачество, обществена активност, личностен и обществен просперитет и т. н.). Включването на такова учебно съдържание, чрез което родителят поема ангажимент да оказва помощ, гарантира неговата активна позиция.

Пето – *чрез подбор на учебно съдържание, чрез което се постига трансфер на компетентности*: пренасяне на осъзнати принципи и начини за работа в нови условия.

Шесто – *чрез промяна в разбирането за оценяването и оценката в обучението* – не уча, за да получа висока оценка, а уча, защото искам да успявам. Чрез подбора на учебното съдържание трябва да се осигурява възможност за самооценяване и формиране на умения за рефлексия. Оценяването може да е на равнище оценка на собствената дейност (самооценка) и оценка на груповата дейност (оценка на положените усилия и на крайния резултат от дейността на групата). Заедно с това трябва да се осигурява възможност за формиране на

положително отношение към учебната дейност, като се атакуват потребността и желанието на първокласника да чете, да пише, да знае, да е грамотен.

Седмо – *чрез промяна в разбирането за интегралната същност на учебното съдържание*. Чрез подбора на учебното съдържание трябва да се създават възможности както за осъществяване на междупредметни връзки, така и за постигане на интегралност при усвояване знанията за обективната действителност. Това предполага да се предвидят такива дейности, които да се интегрират с познавателните задачи по различните предметни области: български език, математика, роден край, музика, изобразително изкуство и др.

Осмо – *чрез промяна в разбирането за поредността при поставяне на учебно-трудовете задачи*. Необходимо е поредността на учебно-трудовете задачи да не се определя от поредността на темите в годишното разпределение (често следващо поредността на темите от учебника), а на основата на реалната готовност и способностите на всеки първокласник да преодолява познавателните и практическите затруднения. Във връзка с това трябва да се включват и теми за диагностика: проверка на това, което първокласникът може да направи самостоятелно, и на това, което може да направи с помощта на учителя. Диагностиката трябва да обхваща наличните знания, уменията за изпълнение на технологичните операции, уменията за хигиена и безопасност на учебно-трудовете дейност, уменията за самостоятелно организиране на дейността, готовността и способностите за оказване на подкрепа и помощ (взаимопомощ) и т. н.

Девето – *чрез промяна в разбирането за съотношението между репродуктивната, изследователската и творческата работа на първокласниците*. Подборът на учебното съдържание трябва да е направен така, че да не се пренебрегва репродуктивната дейност. Тя трябва да се използва както в упражненията за усъвършенстване изпълнението на новите технологични операции, така и при запознаването с по-сложна технология (пооперационен метод в обучението). Заедно с това трябва да се създават условия за приложението и на евристичния подход, за изявата на детското любопитство и любознателност в достъпна опитно-изследователска дейност. По такъв начин ученикът се извежда от ролята на „пасивен консуматор” на знания и му се предоставя възможност да придобива знания посредством собствените си познавателни търсения по определени задачи. Децата в първи клас имат натрупан достатъчно познавателен опит, за да

могат да изследват действителността под ръководството на учителя.

Десето – *промяна в разбирането за груповата и за екипната работа в първи клас*. Ръководейки се от опита, считаме, че в обучението в първи клас може да се осъществява групова работа с елементи на екипно взаимодействие, но цялостно екипно взаимодействие е трудно постижимо. Причините за това са много, но нека да изтъкнем само една от тях – малък жизнен опит и недостатъчно развити организационни и учебни умения на малките ученици. Като доказателство за това служат приоритетите в дейността на началния учител в първите месеци от началото на учебната година. Те са насочени главно към формирането на организационни умения и умения за учебна дейност. Поради тази причина подборът на учебното съдържание трябва да е направен така, че да се осигурят повече възможности за групова работа с различна насоченост – изява в рамките на групата, на класа, на училището, в обществото (благотворителност, дарителство).

Единадесето – *промяна в разбирането за доминиращия тип мислене на първокласниците* и произтичащите от това подходи за обучение. Считаме, че независимо от динамиката в развитието на мисленето – предметно-действено, нагледно-образно и абстрактно-логическо (понятийно мислене), в първи клас все още е наложително да се обръща внимание на сетивните опори за постигане на по-широка ориентируваща основа на дейността. С оглед преодоляването на императивния подход в обучението в учебното съдържание трябва да се включват дейности, които изискват активно познавателно участие на всеки първокласник.

Дванадесето – *промяна в разбирането за смисъла и значението на учебното съдържание* за настоящата и за бъдещата дейност на първокласниците. Считаме, че усвояваните знания трябва да са прагматично ориентирани и да помагат на първокласника да се приобщава към социалната среда, пълноценно да усвоява образователното съдържание в следващите класове, да формира готовност и способности за самостоятелна практическа дейност. Заедно с това считаме, че учебното съдържание трябва да е интересно и да предполага осмисляне на актуални ситуации от жизнената дейност.

Тринадесето – *промяна в разбирането за преподаване на структурирани научни знания*. Практиката на обучението показва, че учебникът трябва да е източник на научни знания, но информационните потоци в настоящето елиминират възможността той да е единствен източник на такава информация. Учениците могат да получат научна информация и от други източници. Това поражда необходимостта в

учебника да се включват такива задачи, решаването на които да изисква използването на натрупания жизнен опит на първокласника, в това число и използването на други информационни източници.

Четиринадесето – *промяна в разбирането за факторите, които детерминират изграждането на колектив в паралелката (класа)*. Смятаме, че без да се отчитат чувствата и преживяванията на първокласниците, без да се дава възможност за изявата им, не може да се постигне емпатия и взаимодействие между първокласниците на равнище „колектив”. В този контекст е необходимо да се подбере такова учебното съдържание, което предполага възможност за изява на емпатия, на съпричастност към личните преживявания.

Учебникът, колкото и интересно да е илюстриран, не трябва да се превръща в сборник от изделия за изработване. Той трябва да е средство, чрез което се осъществяват съвременните философско-педагогически концепции за обучение, възпитание и образование. Обобщено представени, новостите в тези концепции се свеждат до:

– промени в разбирането за личността на първокласника – тя е висша ценност;

– промени в разбирането за очакванията на първокласника – удовлетворяването на потребностите му от обич, внимание, такт, взаимност, изява;

– промени в разбирането за ролята на детето като ученик – отказът от ръководство и управление на цялото му поведение и даването

на възможност за изява на лична свобода, изживяване на успех;

– промени в разбирането за индивидуалността на детето – важността от нейното съхраняване и развитие, закрилата на различията, гарантирането на сигурността;

– промени в разбирането за училищното обучение – то е част от действителния живот на първокласника.

Всички промени обуславят трансформацията на учебното съдържание – от цел в средство за постигане на личностното развитие на всеки първокласник, а именно:

– самостоятелно да мисли;

– ефективно да работи с информация (да търси, да избира, да анализира, да оценява, да организира, да представя, да пресъздава);

– да моделира, да проектира обектите и процесите (в това число чрез взаимодействие с другите);

– да взема решения и да действа в непредвидени ситуации;

– да довежда работата си докрай (отговорно да реализира своите планове);

– да се учи как да се учи или да се учи цял живот (да овладява принципите на непрекъснатото самообразование).

С приобщаването на семейството към проблемите на училището се цели да се постига желаното възпитателно взаимодействие на факторите за влияние. Това е дълъг процес и поставянето на началото още в първи клас е предпоставка за промени в ценностния статус на подрастващото поколение.



**ТРАНСВЕРСАЛНИТЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ
И ОБУЧЕНИЕТО ПО МАТЕМАТИКА В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ****МАРИЯ ТЕМНИКОВА**
II ОУ „П. Р. Славейков”, Стара Загора, България**TRANSVERSAL COMPETENCES AND EDUCATION
IN MATHEMATICS IN PRIMARY SCHOOL****MARIA TEMNIKOVA**
P. R. Slaveykov School of Stara Zagora, Bulgaria**Abstract**

The purpose of this study is to develop theoretical concepts related to competences as well as to specify their structuring in the mathematics educational process.

Following topics of the study are encompassed:

- To demonstrate the necessity of changing of the primary school work methodology towards determining of the competences in the course of education in mathematics;*
- Presentation of different theoretical concepts related to competences;*
- Presentation of the transversal competences;*
- Presentation of certain pedagogical situations and correspondent methodological solutions for development of the transversal competences through the course of education in mathematics for pupils in grades 1 to 4.*

The following innovative methodologies were implemented: productive strategies, multi-sensor principle of education, interactive methods of education.

Combination of the traditional basic strategies, principles, approaches and methodology with innovative strategies, principles and methodology would help to: acquire knowledge applicable in different situations in real life, affirm students' active position in the course of education and thus to facilitate the process of their active studying; recognize, classify and relay the newly acquired knowledge into the structure of their experience gained so far; increase students' motivation and develop their internal motives of action, stimulate their eagerness to work on the assigned tasks in school; develop their abilities for mutual and for self-testing; development of the convergent and the divergent sphere of their personality.

The study led to the following conclusions:

Using productive strategies, interactive methods of education, applying the multi-sensor principle of education in the course of education in mathematics in primary school helped to achieve the following:

- Form the transversal competences;*
- Develop the competence of young students as a whole which is a condition and a guarantee for the successful completion of the educational tasks in the higher grades of education.*

Key words: *competencies, competency approach, productive strategies, multi-sensor principle of education, interactive methods*



В древността са казали: „Който не мисли за далечното бъдеще, той няма да го има”.

Прогресивното бъдеще на българското образование е свързано с **компетентностно ориентирания подход** в обучението и изграждането на **трансверсалните компетентности**. Училище, ориентирано изключително към придобиване само и единствено на академични енциклопедични знания, няма необходимата устойчивост на развитие.

Целта на настоящото изследване е да се изведат основни теоретични постановки, свързани

с компетентностите, и да се очертае периметърът на изграждането им в обучението по математика.

Обект на изследването е обучението по математика в 1. – 4. клас.

Предмет на изследването са спецификите на съчетанието при използването на традиционните и иновационните подходи и методи в обучението по математика и формирането на компетентностите у учениците от начална училищна степен.

Изследователските задачи са:

- аргументиране на необходимостта от промяна в методическата работа на началния учител по посока на формирането на компетентностите в обучението по математика;
- разглеждане на някои теоретични постановки, свързани с компетентностите;
- представяне на трансверсалните компетентности;
- обособяване на някои педагогически ситуации и методически решения за изграждане на трансверсалните компетентности чрез и във обучението по математика в 1. – 4. клас.

Една от инициативите на Лисабонската стратегия е по-добро образование. Европейската комисия през 2007 година набелязва препоръки, които гарантират качествено и модерно образование. Европейският съюз е изправен пред ново предизвикателство – обезпечаване на младите хора с **ключови компетентности**.

Аргумент за промяна в методическата работа на началния учител по математика е **проблемът с адаптацията на българското основно образование (като технологически ресурс)** към образователните системи на страните членки на ЕС в посока изграждане на **компетентности**.

Друг **аргумент** за промяна е, че българското образование е „динамична система”, която се влияе неминуемо от постоянното и бързо развитие на обществото и развиването на научното познание[8].

Аргумент е и появилата се „криза в образованието”. Според съвременното направление „образованието през погледа на философията” (2003) тя е обусловена от явленията: експоненциално нарастване на информацията, „информатизация” на обществото ни, поява на функционална неграмотност, нравствен дефицит”[9].

Съществен аргумент за промяна в методическата работа на началния учител по посока на формиране на **трансверсалните компетентности** е, че тя би съдействала за преодоляване на: увеличаване на адаптиран диалог на учащите се с електронната техника, за сметка на съществуващия класически диалог; липсата у децата на способности, които да превърнат огромния обем информация в практически умения и компетентности за използването ѝ; трудности ученикът да бъде активен участник в учебния процес, като използва различни познавателни действия, а не само пасивно да приема информация; наличието на агресия и апатия сред децата[8].

Друг аргумент в полза на изграждането на **компетентностите** и по-специално на **трансверсалните компетентности** е европейският и националният контекст на ученето през целия живот (УЦЖ), един от

основните приоритети, на които е „възможността за придобиване и усъвършенстване на **ключови компетентности**”[12].

Осъвременяването, модернизацията и промяната в методическата работа на началния учител са предопределени и от това, че „образователната система е реално отворена, едновременно с това гъвкава и пластична за промени система”[8], което е **сериозен аргумент** в полза на прилагането на нови похвати, технологии и методи, които могат да се използват в обучението по математика в начална училищна степен за изграждане на **компетентности**, в това число и **трансверсални компетентности**.

При изясняване на теоретични постановки в научните публикации от наши и чужди автори [14; 23; 26] се правят опити за „разграничаването” на двете понятия: **компетенции** и **компетентност**.

Изграждането на **компетентностите** в обучението по математика 1. – 4. клас е свързано с прилагането на **компетентностния подход** от началния учител.

В основата на **компетентностния подход** са понятията **компетентност** и **компетенция**. **Компетентността** е смислообразуваща категория за **компетентностния подход**, определя значимостта му и приложимостта му в съвременната педагогическа теория и практика. За да се прилага успешно този подход в образованието, е необходимо да са ясни за преподавателя смислообразуващите му категории. Двата термина **компетентност** и **компетенция** имат обща етимология. Те са с латински произход, но с различен смисъл. Това е така, защото произтичат от различни думи. Думата **компетентност** е произлязла от прилагателното **competens**, което означава ‘подходящ, съответстващ, способен, знаещ’, а думата **компетенция** – от съществителното име **competentia** – ‘точно съотношение, съгласуваност на частите’, както и от производни на глагола **competero** – ‘съвпадам, съответствам, способен’ [7; 15; 18].

Ориентирането на образованието в посока на компетенциите **СВЕ (competence-based education)** се формира през 70-те години в Америка. Н. Хомски през 1965 г. (Масачузетски университет) предлага понятието **компетенция** да се използва в теорията на езика и трансформационната граматика. След 1986 г. във Великобритания се утвърждава идеята за **компетентностен подход** и на тази основа се разработва концепцията за национална система за квалификационни стандарти.

Според И. Зимняя могат условно да се разграничат **три етапа** за въвеждането на **компетентностния подход** в образованието: „**Първият етап (1960 – 1970 г.)** се

характеризира се с въвеждането на категорията **компетентност** и създаването на предпоставки за разграничаване на понятията **компетентност/компетентност**. През **втория етап (1970 – 1990 г.)** се използва категорията **компетентност/компетентност** в теорията и практиката на езиковото обучение (особено в чуждоезиковото обучение) и други научни области. **Третият етап – започва от 1990 г.** и се характеризира с появата на работата на А. К. Маркова (1993, 1996) за **професионалната компетентност** [14].

Съществува широк контекст на трактовка на **компетентностите** по света. Понятието **компетентност** получава широко разпространение в края на 1960 г. в Западна Америка. За основоположник се счита Дж. МаккRELONД, който в статията „Да тестираме компетентността, а не интелекта” (1973) разглежда част от основните характеристики на понятието.

Д. Шон разглежда **компетентностите** като сложно образуване на две равнища. На първо равнище – „знание в действие”; на второ равнище с диференциации на два компонента: „рефлексия в действие” и „рефлексия за действието”. Той отнася способността за рефлексия към групата на т. нар. „**метакомпетентности**” [10, с. 10, с. 105].

Има изследователи [21; 23], които смятат, че трябва да се прави разграничение между **метакомпетентностите** и **базовите компетентности**. При базовите компетентности е важна не тяхната фундаменталност, а универсалността на приложение. Те се характеризират с „**преносимост**”, „**транситуативност**”. Такова диференциране на компетентностите има в Германия, Великобритания, Австралия, Ирландия, Скандинавия, Нова Зеландия.

Джон Рейвън анализира природата на **компетентностите** [24, с. 75 – 84]. Допълва, че „всяко обучение независимо от неговите форми, ориентирано към развитие на **компетентностите**, трябва да се базира на ценностите на учащите”. Рейвън издига идеята за „**преход от компетентност на преподаването като вербално предаване на информация към концепция на преподаването като съдействие на развитието**”. Подчертава, че учителят трябва да смени позицията си и да не е „в центъра на вниманието и източник на мъдрост, а ръководител на ръста и развитието...” [24, с. 113 – 114].

Б. Рей [27, с. 29] поставя въпроса за **компетентностите** и по-специално за **трансверсалните компетентности**, които ще бъдат разгледани по-долу в доклада.

Проблемът за развитие на **компетентността** за Русия става актуален момент от момента на присъединяването ѝ в Болонския процес през 2003 г. В този контекст в

Русия през 2001 г. в текста „**Стратегии за модернизация на съдържанието на общото образование**” са формулирани основните положения на **компетентностния подход** към образованието, възловото понятие на което е **компетентността**. Подчертава се, че това „**понятие е по-широко от понятията знания или умения, или навик**”. Терминът **компетентност** е в основата на **Концепцията за модернизиране на руското образование** до 2012 г. Разглежда се като „**ново качество на субекта на дейността, проявяващо се в способности за системно усвояване на знания, умения, ценности, установки и позволяващо успешно да се разрешават различни противоречия, проблеми, практически задачи в социален, професионален и личностен контекст**” [10; 25]. Според академик Хуторски **компетентността** е съвкупност от личностни качества на ученика – **ценностно-смыслова ориентация, знания, умения, навики, способности, обусловени от опита, придобит от неговата дейност в определена социално и личностно значима сфера**. Той подчертава, че „**компетентността** предполага наличието на минимален опит за прилагане на компетентностите” [26].

Трябва да се отбележи големият общ принос в разработването на проблемите на **компетентността** като цяло на руските изследователи Н. В. Кузмина, Л. А. Петровска, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Л. П. Алексиева, Н. С. Шаблигина и други [1; 16; 17].

Концепцията УЦЖ се основава на „**две ясно разграничени групи компетентности**”, които си взаимодействат: **професионални компетентности** и **ключови компетентности**.

Ключовите компетентности включват „**преносими (основни) умения**” [19, с. 6].

В Европейската референтна рамка за УЦЖ [12] **ключовите компетентности** за учене през целия живот се определят като комбинация от умения, знания, способности и нагласи.

Очертават се следните **ключови компетентности**: комуникативни умения на роден език; комуникативни умения на чужд език; математическа грамотност и базови познания в областта на природните науки и технологиите; дигитални компетентности; умения за самостоятелно учене и събиране на информация; граждански компетентности – изразяване на идеи, творчество, емоционално и естетическо съпреживяване на света чрез музика, литература, пластични изкуства [19, с. 6].

При анализа на българската педагогическа литература се установи, че съществуват голям брой изследвания по проблемите, свързани с „**компетентността**” [11; 21; 22; 23].

Пл. Радев поддържа становището си, че **компетентността** е „един от конструктите в науката за образованието” и се проявява в образователната действителност „чрез събитието компетенция”[22, с. 13].

В. Делибалтова определя **„образователната компетентност”** като „съвкупност от смислови ориентации, знания, умения, навици и опит от дейността на ученика по отношение на определен кръг обекти от реалната действителност (...) и утвърждава тезата, че **„ключът в разбирането на компетентността** е в изработването на индивидуален метод на работа”[11, с. 12].

Я. Мерджанова пише, че **компетентността** „може да се формира и развива в обучението”. Според нея „има два вида **компетентности: универсални** (приложими към и в различни учебни дисциплини и дейност) **компетентности и специфични** за всеки учебен предмет **компетентности**, определени от познавателното ниво на учениците”[23, с. 62 – 63].

През 1996 г. Б. Рей извежда въпроса за **трансверсалните (преносими) компетентности** така: „Накратко, всяка **компетентност** в същността си е ограничена и свързана с някакъв обект, следователно – отнася се за някаква област. Изглежда, че тя включва **трансверсалността**”[27, с. 26]. Авторът отбелязва, че „**трансверсалността** – това е **едновременността**, която съществува между много ситуации заради общия им смисъл, придаден от субекта. Такава едновременност не е нищо друго освен интенция, за всяка интенция – собствена трансверсалност”[27, с. 169].

За Яна Мерджанова **компетентността** също има два аспекта: като функция и като интенция. Подчертава, че **компетентността интенция** може да се изгражда педагогически и трябва да се пренася през възрастите и дейностите. Разграничава **четири основни трансверсални компетентности**: автономност и отговорност, комуникационна компетентност, организационна и методическа компетентност, когнитивна компетентност за обработка на информация[23, с. 62].

П. Д. Петров разглежда **трансверсалните (преносими) компетентности** като универсално валидни. Подчертава, че умението и способността да се решават задачи е елемент на **трансверсалните компетентности**[21].

Овладеяването на **трансверсалните компетентности** би позволило успешното решаване на проблема в началното училище, когато ученикът добре владее задължителния минимум знания, но изпитва трудности да ги използва при решаването на различни видове задачи, в това число и нестандартни.

Представените по-горе теоретични постановки за **компетентностния подход и компетентностите** са в основата на търсенето на съчетание между базисните (традиционните) стратегии, принципи, технологии, подходи, методи и иновационните такива за педагогическата практика.

В настоящото изследване акцентът е в съчетанието между тях. В по-нататъшното изложение ще се спрем най-вече на иновационните. От множеството иновационни стратегии, принципи и методи в настоящата работа приоритет на този етап на изследване имат: **продуктивната проблемно търсеща стратегия на обучение, мултисензорният принцип на обучение и интерактивните методи на обучение**. Чрез използването им в обучението по математика в 1. – 4. клас може да се съдейства за изграждането на трансверсалните компетентности на децата.

Без да се отричат общовалидните постановки на педагогическата практика, които са базисни и непреходни, и в стремежа да се разгледа изграждането на **трансверсалните компетентности (автономност и отговорност, комуникационна компетентност, организационна компетентност и компетентност за когнитивна обработка на информация)** не на фрагментарно равнище, ще се разгледат някои методически предложения за осъвременяване на педагогическата реалност в обучението по математика в началните класове. **Водещи са идеите на иновационните методи, а в тях се вплитат елементи, фрагменти от познатите традиционни методи**. Ще бъде разгледано по-подробно формирането на трансверсалните компетентности в обучението по математика в 1. клас.

Използването на интерактивните методи съдейства за изграждане у учениците на умения да зачитат другите, да сътрудничат и да умеят да избират и вземат решения като част от **трансверсалната компетентност – автономност и отговорност**. Тези иновационни методи съдействат и за изграждане на **комуникативната трансверсална компетентност** в посока формирането на умения у ученика да комуникира вербално (устно): да умее да слуша, да разбира и прилага ясни предложения и съвети в хода на съвместната работа, да поставя въпроси, да описва ясно и еднозначно начина на своята работа и да дава своето мнение в подходяща форма. Когнитивната компетентност за обработка на информация като част от трансверсалната компетентност също се формира чрез изграждането на умения у ученика за изучаване и групиране на група или група данни, да умее да класифицира данните, да анализира, сравнява, синтезира и да умее да

оценява и самооценява адекватно и предвид конкретните обстоятелства.

1 лв.	2 лв.	3 лв.

табл. № 1

4 лв.	5 лв.	6 лв.

табл. № 2

1 лв.	2 лв.

табл. № 3

3 лв.	4 лв.

табл. № 4

5 лв.	6 лв.

табл. № 5

Вид стока	Цена
хранителен продукт	
	<input type="checkbox"/> лв.
	<input type="checkbox"/> лв.

табл. № 6

Ще бъде представен **методически вариант на работа с интерактивни методи** в обучението по математика в 1. клас. Относно учебното съдържание от ядро „Моделиране“ е избрана тема „В магазина“ [2, с. 118].

Понятията, които се използват, са: числата до 20, събиране, изваждане, текстова задача. В конкретната ситуация се работи по извличане на количествена информация от илюстрация, върху която са изобразени магазин и хранителни продукти, записват се разлики или сборове, съставят се текстови задачи. Формата на работа е **екипна дейност** (по двама или трима членове в екип), **обсъждане, дискусия**. За всеки един от екипите са осигурени необходимите материали: илюстрация на магазина с различните хранителни продукти, малки листчета с илюстрации на всеки вид хранителен продукт (техният брой съответства на броя им във витрините на хранителния магазин), два празни листа с илюстрациите на момиче на едната и момче на другата. Учителят раздава материалите на екипите. Дава указания внимателно да се разгледат илюстрацията на магазина и да се разпределят раздадените малки картинки на различните хранителни продукти според техните цени в таблици. Ако екипите са от по двама членове, се попълват таблица № 1 и таблица № 2. Ако екипите са от по трима членове, се попълват таблици № 3, № 4, № 5. Предварително

членовете на всеки екип се разбират кой коя таблица ще попълва. Децата разпределят хранителните продукти и залепват техните картинки в таблиците. След като приключат, взаимно проверяват дали са попълнени вярно таблиците. Учителят насочва първокласниците към попълване на празните листове и съставяне на текстови задачи. Учащите се от всеки екип започват работа. Съставят, записват и пресмятат задачи. Отговорникът на всеки екип записва

всяко общо предложение. Учениците се подготвят за представяне на екипната работа. На следващия етап на работа децата работят самостоятелно. Всеки ученик работи с картина № 1 и записва в таблица № 6 какво би желал да купи. Съставят се задачи и се записват. Представят се пред екипа и взаимно членовете проверяват верността на задачите.

По аналогичен начин се реализира конкретната работа по формиране на **трансверсалните**

компетентности при урочната единица по тема „Решаване на задачи“ [3, с. 54] във 2. клас.

Яна Мерджанова е автор на **мултисензорния принцип на обучение**. Той е изграден на базата на четири дидактически стратегии. Вариант на приложението му в обучението по математика в 1. клас е използването на **дидактическа стратегия от първа степен (операциона) чрез визуализиране (на второ подравнище)**. Съдейства се за формирането на: **трансверсална комуникативна компетентност**, като се изграждат умения у учащите се да комуникират вербално; **организациона трансверсална компетентност**, като се развиват уменията у децата да завършват своята работа.

При темата „Изваждане от 11 на числото 3“ в учебната тетрадка [6] се работи по следната задача. Учениците прочитат внимателно условието на задачата. Учителят ги насочва да разгледат дадената рисунка. На всяко дете се раздава лист със скала (схема № 1).

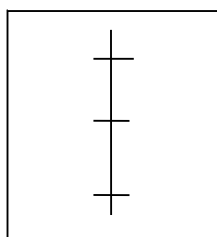
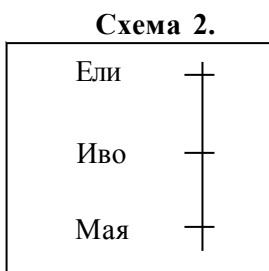


Схема 1

Учителят инструктира първокласниците да напишат имената на децата върху скалата в зависимост от тяхната височина. Рисунката, която е в тетрадката, е нагледна опора, която подпомага работата на учащите се по задачата.



Решението на задачата е дадено на схема № 2.

Учителят проверява верността на написаното. Предлага на учениците да допълнят изреченията,

които са дадени в тетрадките им. Работата продължава, като се предлага за решаване задача с по-висока степен на трудност.

Задача. Ако Ани е по-висока от Боряна, а Боряна е по-висока от Валя, то Валя _____ от Ани [5, с. 38]. При първата задача рисунката подпомага визуализацията, а при втората – първокласниците трябва сами да анализират и открият логическите зависимости в текста на задачата. Ето защо тя е по-трудна от предходната. Ако повечето от децата се затрудняват в попълването на скалата, се провежда беседа от преподавателя.



Схема 3.

Решението е дадено на схема № 3. При тези две задачи визуализиращите способности на първокласниците им помагат да разберат по-лесно логическите зависимости.

Типове въпроси за осъществяване на мултисензорно обучение в часовете по математика в 1. клас и спецификата на работа при изучаване на учебното ядро „Равнинни фигури“ са представени при изучаване на темата „Запознаване с геометричната фигура правоъгълник“ [2, с. 54]. При методическата работа по тази урочна единица може да се използва следният вариант на **задача** – учениците да се запознаят с правоъгълника чрез непосредствено сетивно възприемане на формата чрез пипане. На всяко дете се раздава правоъгълник (моделите са двуизмерни). Първокласниците го пипат и разглеждат.

Въпроси за синтезиране на информацията от усещания, възприятия и представи за правоъгълника: „Колко върха има фигурата? Къде в класната стая може да откриете правоъгълници?“. Акцентът е върху правоъгълника като геометрична фигура. Учащите се откриват, без да вербализират,

равенството на срещуположните му страни, броя на върховете.

На следващ етап от работата се раздават на всяко дете и по едно квадратче. Двете геометрични фигури (правоъгълник и квадрат) са оцветени по различен начин. Поставя се въпросът: „Как изглежда **правоъгълникът** в сравнение с **квадрата**?“.

Учениците разполагат с конкретните модели. Изказват съждения, мисли за всеки от тях на базата на конкретни действия.

Мултисензорният и синергетичният статус на личността са свързани. Как детето познава правоъгълника? Както го държи в ръцете си, пръстите му докосват повърхността (тактилност) и изпращат съобщения до мозъка за характеристиките на правоъгълника...

По аналогичен начин се осъществява конкретната методическа работа за формиране на трансверсални компетентности при въвеждане на понятията: видове триъгълници според страните (във 2. клас), видове триъгълници според ъглите (в 3. клас), окръжност (в 4. клас).

В обучението по математика в началното училище е възможно използването на **продуктивната проблемно търсещата стратегия на обучение**. Чрез прилагането ѝ се съдейства за формирането на **трансверсалната компетентност автономност и отговорност, организационната трансверсална компетентност и когнитивната трансверсална компетентност за обработка на информацията**.

Вариантът на методическа работа, при който тази стратегия се използва в 1. клас, е в края на учебната година. Учителят ръководи класа и заедно с него избира **тема на проекта**. Преподавателят предлага няколко теми („В книжарницата“; „В зоомагазина“; „В спортния магазин“), от които първокласниците под негово ръководство избират една. Тъй като учениците са много малки на възраст, учителят поставя **целите на проекта**: учащите да проучат книжарница и да разгледат 3 стоки. Да съставят текстови задачи по картина, която трябва да създадат сами. На следващия етап на работа учителят планира и представя пред децата дейностите, които трябва да извършат във вид

Вид стока	Цена
1.	<input type="checkbox"/> лв.
2.	<input type="checkbox"/> лв.
3.	<input type="checkbox"/> лв.

таблица № 7

на **конкретни и ясно формулирани задачи**. Раздава на първокласниците листове с таблица (таблица № 7), която ще попълват, за да отразят

наблюдаването. Учениците написват названието на всяка стока и нейната цена. Класът се разделя на екипи от по 8 ученици. Представят се попълнени таблиците. Открива се има ли дублиране на една и съща стока. Изработват се картини на книжарницата от всеки екип. На тях са залепени рисунки или картинки от децата на стоките, написани в таблицата. Поставят се цени на всяка от тях. Първокласниците съставят варианти на задачи по картината. Записват ги. Времето за работа по **проекта** се определя от учителя. В рамките на един учебен час групите (екипите) представят своите проекти. При работата по проекта учителят се опира на **опита** на децата, придобит при работата по урочната единица „В магазина” през същата учебна година[2]. По подобен начин може да се работи по проекти на тема: „Вълшебният квадрат на Танг – танграм” във 2. клас, „Правоъгълникът на Архимед” в 3. клас, „Възникване на понятието „число”, видове числа” в 4. клас.

Съчетанието на традиционните базови стратегии, принципи, похвати, методи с иновационни такива съдейства за: придобиване на знания, които са приложими в различни ситуации; утвърждаване активната позиция на ученика в учебния процес и подпомагане активното учене; разпознаване, класифициране, съотнасяне на новите знания в структурата на съществуващия опит; повишаване мотивацията на ученика и развиване на вътрешните му мотиви, стимулиране желанието му за работа по поставени задачи; развиване уменията за взаимна проверка и самопроверка; развиване и на конвергентната, и на дивергентната сфера на личността; продуктивно поведение. В резултат на проведената изследователска работа могат да се направят следните **изводи**.

Използването на **продуктивните стратегии, интерактивните методи, мултисензорния принцип в обучението по математика в началното училище** съдейства за:

– формирането на **трансверсалните (преносими) компетентности**;

– изграждането **компетентността** на малкия ученик като цяло, което е условие и гаранция за успешно справяне с учебните задачи в следващите класове и степени.



ЛИТЕРАТУРА:

1. Алексеева, Л. П., & Шаблыгина, Н. С. (1994). *Преподавателские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности*. Москва: НИИВО.
2. Богданова, М., Никова, К. & Димитрова, Н. (2009). *Математика за първи клас*. София: Булвест 2000.
3. Богданова, М., Никова, К. & Димитрова, Н. (2009). *Математика за втори клас*. София: Булвест 2000.
4. Богданова, М. (2005). *Интерактивни техники в обучението по математика 1. – 4. клас*. Стара Загора: ТрУ, Педагогически факултет.
5. Богданова, М., Темникова, М. & Калоянова, Бл. (2010). *Задачи по математика за бързоуспяващи ученици 1. клас*. София: Булвест 2000.
6. Богданова, М., Никова, К. & Димитрова, Н. (2009). *Математика, тетрадка за първи клас*. Част 3. София: Булвест 2000.
7. *Български етимологичен речник /А – З/* (1971); */И – К/* (1979). София: БАН.
8. Василева, Е. (2004). *Съвременното начално училище – реалност и предизвикателства*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски”.
9. Волохова, Н. В. *Философия и педагогика: процес сближения*. <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/31295>
10. Вербицкий, А., & Ерманов, О. (2009). *Школа компетентностного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании*. *Педагогика*, 2. Москва.
11. Делибалтова, В. (2003). *Към компетентността като обект на дидактически интерес*. *Педагогика*, XIII (2).
12. Европейска комисия (2009). *Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот (ЕКР)*. Люксембург: Служба за официални публикации на Европейските общности. ISBN 978-92-79-08469-0.

13. Жуков, Ю., Эрофеев, А. & Липатов, С. (2004). *Методы практической социальной психологии*. Москва.
14. Зимняя, И. А. (2006). Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. *Интернет-журнал „Эйдос”*.
15. Кондаков, Н. И. (1975). *Логический словарь-справочник*. Москва: Наука.
16. Кузьмина, Н. В. (1990). *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва.
17. Маркова, А. К. (1990). Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Советская педагогика*, 8.
18. Милев, А. и др. (1962). *Речник на чуждите думи в българския език*. София: Наука и изкуство.
19. МОМН. *Национална стратегия за учене през целия живот (УЦЖ) за периода 2008 – 2013 година*. <http://www.minedu.government.bg> (20.03.2012).
20. Перспективная начальная школа. <http://www.sibkniga.ru/html>
21. Петров, П. Д. (2011). *Методика на обучението по математика в началните класове*. Стара Загора.
22. Радев, Пл. (2005). *Обща училищна дидактика*. Пловдив.
23. Рашева-Мерджанова, Я. (2005). *Мултисензорният принцип в обучението и в живота*. София.
24. Равен, Дж. (2002). *Компетентност в современном обществе: выявление, развитие и реализация*. Москва.
25. *Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования (2001)*. Москва.
26. Хуторский, А. В. (2002). Ключевые компетенции и образовательные стандарты. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
27. Rey, B. (1996). *Les competences transversales en question*. Paris.

**ИНОВАТИВНИ И ВИЗУАЛНИ ПОДХОДИ ВЪВ ФИЛОСОФСКОТО
ОБРАЗОВАНИЕ****МАРТИН РАНЧЕВ**

Тракийски университет, Педагогически факултет, Стара Загора, България

INNOVATIVE AND VISUAL APPROACHES IN PHILOSOPHICAL EDUCATION**MARTIN RANCHEV**

Trakia University, Faculty of Education, Stara Zagora, Bulgaria

Abstract

The new century – time of global processes and high technologies predetermines new, major requirements for contemporary society, concerning education and young people. These facts make it necessary to search, initiate and confirm more and more explorative and pragmatic models of learning and teaching in Bulgarian education. The aim is for graduating students to achieve more in-depth knowledge, skills and competences and to ensure their effective functioning not only in Bulgaria but also in other countries of the world. Innovations in the pedagogical practice in Philosophy, such as virtual culture, using new, modern visual technologies and methods of teaching, evaluation and assessment of the results and achievements of students, raise the effectiveness of the educational process and the quality of education.

Today, it is necessary to modernize the process of education, to use new technologies and contemporary, reliable methods to assess the achievements of students. Regarding the theoretical and practical aspects, the use of the newest visual and innovative approaches helps us to achieve better results. This also facilitates the teaching and learning of the implicit, complicated ideas of Philosophy – Virtual Culture and Philosophy of Love and encourages the development of creative skills, spiritual growth and development.

Key words: education, innovation, learning, technology, modernization

**Въведение**

Към образователната система в България, а и във всички развити страни се предявяват нови изисквания, свързани с подобряване на процеса на преподаване и усъвършенстване на методите на учене. Това е отговор на технологизацията на обществото, изискванията на икономиката на знанието, както и е свързано с повишената конкуренция на трудовите пазари. От друга страна, системата „образование” у нас на настоящия етап изпитва затруднения, породени според мнението на някои автори „от въздействието на най-малко три фактора: първият е свързан с усилията на образователната ни система да се съобрази с изискванията на Европейския съюз; вторият – да се адаптира съдържанието на учебните програми по отделните дисциплини с протичащия процес на глобализация в света и нарастващия поток от информация; и третият – кадровото осигуряване на образователния процес (Каприева & Писарова: 85 – 95). Тъй като философията е част от образователната политика, то и посочените затруднения са свързани с преподаването по този предмет. Личните наблюдения на автора сочат, че особени затруднения има при преподаване на

философия в средните училища и във висшите училища за студентите от нефилософските или нехуманитарните специалности.

Наред с това значението на знанията по философия са безспорни и неотменими. Философията е свързана не само с познанията на древните, не само със светогледа на средновековния или ренесансовия човек, но философията е наука с дълбок хуманен характер, която позволява възможностите за приемане на различното, за подобряване на толерантността, за хуманизиране на отношенията – при това – в условията на нарастващо отчуждение и преобладаваща виртуална пред реална комуникация. Това са най-малко причините, поради които философските познания следва да намерят своето място в програмите на университетите и средните училища. При наличие обаче на проблеми, свързани с преподаването, както и при нарасналите изисквания по отношение на образователния процес и система безспорно е необходимо и търсенето на нови методи на преподаване и усвояване на знания по философия. Това е необходимо с оглед на повишаване на ефективността на образователния процес, но и възбуждане на интереса на учениците или студентите към самостоятелното търсене на

информация, литература, проучвания и други, свързани с различните клонове на философията.

Целта на настоящия доклад е да представи практическата реализация на идеите за интерактивно преподаване на материалите по философия. За изпълнение на целта ще се реализират следните задачи:

- ще се характеризира накратко същността на интерактивното преподаване;
- ще се направи кратко представяне на интерактивен урок по философия;
- ще се обобщат резултатите от възможностите за реализация на интерактивното и визуалното представяне на материалите по философия.

За пример е използван откъс от „Държавата” на Платон. Актуалността на избрания материал е следната: това, разбира се, е фундаментален труд, който всеки млад човек трябва да познава независимо от специалността, която изучава. Наред с това обаче по лично мнение самото произведение дава идеална възможност за визуално представяне на основните идеи, мисли, разсъждения на Платон. Причината за избор е и свързана конкретно с идеята за игрите на Платон – игрите, които предписва Платоновият държавнически проект, са съобразени както с индивидуалната природа на отделните граждани, така и типологично точно определени според конкретната си цел.

I. Материал и методи

Интерактивните методи на обучение попадат в ползрението на педагозите дидактици доста отдавна. В настоящия доклад няма възможност за детайлно изучаване и представяне на всички възможни варианти или автори, които работят по въпроса за интерактивните методи на обучение, но личното проучване сочи, че един от авторите, които пишат доста изчерпателно по темата (макар и не свързано с философията), е Иван Иванов. Авторът успява да компилира мненията на отделни чужди и български изследователи и на тази база да обобщи, че вариантите на интерактивно обучение са твърде много, като тук ще бъдат представени следните:

- Обучението като изследване (research based education). Съществува в два варианта: проектно обучение (Project teaching) и опитно обучение (Experiential learning) (Иванов, 2005).

- Ситуативно обучение (situated learning). Основно се прилага при обучението на възрастни и при професионалното обучение. Преподаването става в ситуации, които са сходни с тези от реалния живот. Предпоставка е постановката, че знанието е резултат от съчетанието на дейността, социалния контекст и културата (Иванов, 2005).

- Инцидентно обучение (incidental learning). Непосредствено действие или трансакция, цел на

които е изпълнението на задачи, но които по непредвиден начин (инцидентно) увеличават специфични знания, умения или разбиране (Иванов, 2005).

Всеки един от вариантите е напълно приложим при всяка една философска образователна програма. Наред с това е твърде възможно да се разиграят и други варианти, като например базирано на игра обучение (game based education). То е приложение на игрите в образованието. Методите, които се използват при интерактивното обучение, са ситуационните методи, симулативните методи, играта, дискусията, емпиричните методи, в т. ч. и работа по проект и др. (Иванов, 2012).

Определено може да се твърди, че всеки един от тези методи намира място в обучението по философия. Примерите, които могат да се дадат, са много: метод кейс-стъди – особено е приложим при изследване на отделни философски изрази и възгледи, като обучаващите трябва да представят в писмен вид, но под формата на казус разбиранията си за съответния възглед/теория; дискусивен метод – по лично мнение това е един от най-успешните интерактивни методи за преподаване. При този метод на базата на отношенията между участниците в групата и модератора учител се стига до спор по различни мнения, но участниците определено могат да се запознаят с различни гледни точки; метод брейнсторминг – също много интересен и сполучлив метод, при който се дава възможност за формиране на екипност и се прилагат практическото опит и познанията на учениците от наученото от тях до момента.

Към всичко това следва да се прибавят и визуализациите. Те могат да бъдат на базата на изнесени платна, пана, шрайбпроектор, презентации и прочие, чрез които се разясняват идеи, обобщават се възгледи, дава се представа за мислите и разсъжденията на отделните философи и прочие. Неизменно самата визуализация е причина всички тези, идеи и размисли да бъдат видени нагледно, осмислени и разбрани по-добре от обучаемите.

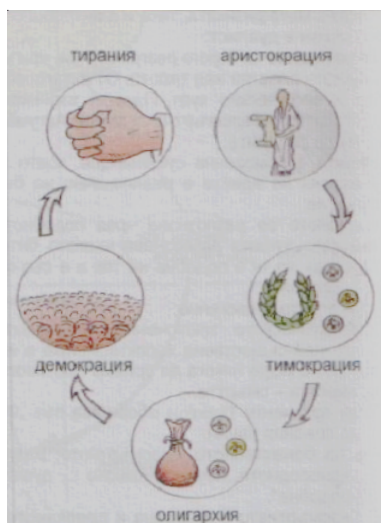
В настоящия доклад ще се представи именно такъв метод.

II. Резултати

Става въпрос за визуално представяне на идеите на Платон, изнесени в запазенения му труд „Държавата”. Социално-историческата философия на Платон е положена върху основата на идеята за единството и връзката между човека и гражданина, етиката и политиката: човек е образец за възникването на справедливата и идеална държава, и обратно, държавата е обективният пример за дейността на човека. А оттук и етичната основа, върху която се изгражда

учението на древногръцкия мислител за държавата (Радев, 1997: 418). Тоест държавното при Платон е преплетено с етичното учение: той често говори за добро, справедливо и прочие – типично етически понятия.

Възникването на държавата се обуславя от материалните потребности на човешкото съществуване, удовлетворяването на които не е по силите на отделните индивиди сами по себе си и поотделно. Човешките потребности мотивират възникването на държавата като институция, регулираща отношението и дейността на хората съобразно общи интереси и цели. Общественото разделение на труда е най-непосредствена причина за появата на държавата. Защото всеки човек се специализира в определена област на материалното производство и в обществения живот изобщо: един се занимава с производство и земеделие, друг – със занаятчийство, трети – с търговия и т. н. В „Държавата“ Платон не обръща внимание само на структурата на управленческата дейност, той пише: „И така всичко, което се отнася до аритметиката, до геометрията и до всички подготвителни науки, които трябва да предхождат диалектиката, трябва да се преподава на момчетата, като се усвои такъв начин за преподаване, който не носи принуда за изучаващите (...), свободният човек не трябва да изучава никаква наука по робски начин (...), обучавай момчетата на науките не с насилие, а като че играят, за да можеш по-добре да забележиш за какво знание всяко едно има природна дарба“ (Платон, 1981: 536–537a). Може би това е и основната предпоставка за избора на настоящия откъс и неговото визуално представяне. Първото табло, което се представя на обучаемите, е посочено на фигура 1. и е свързано с разяснения по отношение на кръговрата на държавната организация. Според



Фигура 1. Визуално представяне на кръговрата на държавните форми

Взети в тяхната връзка и подреденост, те показват последователността в деформирането на нравствено-етическите стойности. Тимокрацията – най-низшата форма на отрицателната държава, е властта на ценза и честта. Отначало в нея се запазват отделни черти на съвършения държавен строй, докато управниците се ползват с някаква почит, а военното съсловие, освободено от упражняването на земеделие и занаятчийски труд, се занимава с военно изкуство и гимнастика. Обаче под влиянието на натрупването на благородни метали (представени на фигурата) тимокрацията се деформира и е заменена от олигархията – властта на малцинството. В нея се налага пълното разслоение на населението на богати и бедни – нещо, което също ясно се вижда на фигурата (платното). Такава държава не е „единна“ – в нея фактически има две държави: едната – на богатите, другата – на бедните. В нея е нарушено изискването за разделение на труда, доколкото част от гражданите се занимават с различни дела – със земеделие, занаятчийство, с военно дело. Демокрацията е следващата степен на деформиране на държавата. Тя е властта на мнозинството, упражнявана в ущърб на интересите на малцинството. Именно мнозинството е ясно нарисувано/изразено на платното. По думите на Платон демократичната държава е управление на „тълпата“ и на незачитане на нравствените задължения, което довежда до социални катаклизми (Радев, 1997: 418). Политико-гражданската деградация намира своя завършек в тиранията, която представлява управление на един над всички останали граждани – както е видно, на табло то ясно е представена същността и спецификата на тиранията. Тиранията възниква от демокрацията, но при нея прекомерната свобода прераста в робство. Тиранинът е зловеща и всевластна фигура – изразена със знак „стиснат юмрук“, която отначало обещава много за всеки човек и за държавата, освобождава от дългове и раздава земи, преструва се на милостив и „кротък човек“, а впоследствие, като се възползва от „пълното подчинение на народа“ и с „несправедливи действия и доноси“, осквернява се с убийства, освобождава се от онези, които подозира в споделяне на „свободолюбиви мисли“ и за упражняване на деспотичната си власт винаги има нужда от войни (Радев, 1997: 418).

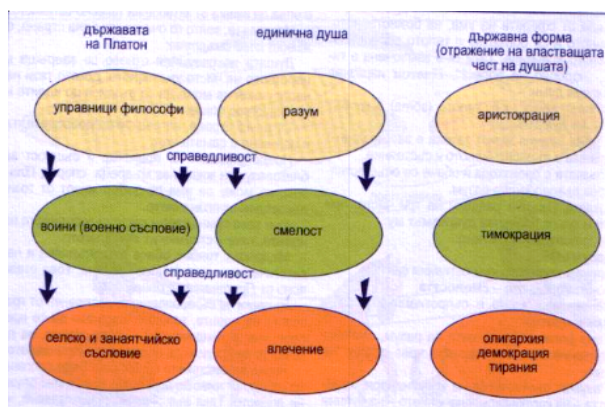
Когато описва идеалната си държава, Платон представя мъжеството, което е добродетел на военните, които се обучават в гимнастика и музика. Стражите живеят съгласно питагорейската норма – „у приятелите всичко е общо“ (Радев, 1997: 420). Начинът на обучение на стражите и управниците също се илюстрира с фигура (табло):



Фигура 2. Подготовка на стражите – визуално представяне

Те са лишени от частна собственост, собствен дом, не сключват бракове. На тях е поверена защитата на държавата. Мъдростта е добродетелта на философите, които управляват идеалната държава. Те произлизат от съсловието на военните, но преминават продължителен курс на обучение, в който естествено централно място се отнежда на изкуството да се управлява. На тях се вменява задължението за реализиране на „нравствената чистота” на обществото.

В учението за идеалната държава се преплитат общи онтологически и гносеологически принципи на платонизма – това е доста сложно за разбиране от неподготвения читател, още повече като към него се прибави и релацията държава – добродетели – държавна форма. Ето защо на фигура 3. е посочен начинът на изображение на тази връзка:



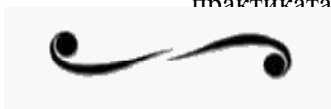
Фигура 3. Аналогът държава – душа при Платон – визуално представяне

По този начин се улеснява възприемането на метафизиката на човешкото битие. Приложени към многостранната дейност на държавата, общите принципи на философа подчертават значението на духовните мотиви – нещо, което е ясно видимо на фигура 3. Сферата на човешкия дух се оказва висша степен на човешкото съществуване, несъвместимо с грубия практицизъм, има за адресат онези измерения на човешкия живот, които се основават на универсалните норми на рационализма и общите задачи на държавата. Идеалният свят е освобождаване на индивида от тежестите на простата сетивност, защото (освен всичко друго) който мисли, той според мислителя по-лесно понася тежестите ѝ – ето защо е и самата йерархична структура, посочена на фигурата.

III. Обсъждане

Образованието трябва да отговори с ново съдържание, методи и технологии на съвременните изисквания. Често философските познания се приемат с предубеждения като ненужни или пък прекалено теоретични. Това, разбира се, далеч не е така. Философията със своите категории дава възможност да се изследват нещата в тяхната същност – типичен пример за това е представеният урок, свързан с „Държавата” на Платон. Това прави философията полезен и необходим посредник между частнонаучното познание и съвременните образователни условия. Още повече, че чрез философското познание има реалната възможност да се приложи принципът на глобалното мислене и локалното действие.

Всичко това можа да се предаде чрез нови и интерактивни методи, които да възбудят интереса на обучаваните към темата, да предоставят възможности за трайно получаване на знания и лесно осмисляне на философските идеи. Следва да се посочи, че и самият Платон в съжденията си често прави паралели с конкретни игри. Когато определен политически (или поне диалектически) подход се сравнява с познати в гръцкия културен контекст игри, най-често става дума за *pesseia* – игра с пулове от типа на дамата, таблата, шаха. Аналогията е очевидна основно по линията на възможността пуловете да се местят и на уменията на играчите да ги местят така, че ходът им да е печеливш. Играчите са основно философите и държавниците, а пуловете са повече техните стратегии, отколкото отделните граждани. В пасаж от „Държавата” (IV, 422e – 423) дори става дума за подобна игра, която се наричала „Полис” (Панова, 2010). Това е предпоставка за използване на подобни подходи и при преподаването на неговите идеи в практиката



ЛИТЕРАТУРА:

1. *Атлас по философия*. (2011). Летера, София
2. Иванов, И., (2005). *Интерактивни методи на обучение*. Юбилейна научна конференция с международно участие 50 години ДИПКУ – Варна на тема: «Образование и квалификация на педагогическите кадри – развитие и проекции през XXI век», Варна.
3. Иванов, И., (2012). *Педагогическата интерактивност*. В: Иновации и интерактивни технологии в образованието. София, 91-99
4. Каприева, М., Писарова, Г., (2005). *За преподаването по философия в процеса на глобализация*. Философски алтернативи. 1, 89-95
5. Панова, Н., *Играта, играчките и играчите като политически проблем според „Закони“ на Платон*. (2010). В: Гочева, Д. (съст.). Политическата мисъл на европейското „минало”. София, УИ „Св. Климент Охридски”, 82-107.
6. Панова, Н., (2010) *Политическото като игра според Платон* в *Закони*, Критика и хуманизъм, 3, 236-250
7. Платон. (1981). *Държавата*. Превод от старогръцки А. Милев. В: Платон. Диалози, т. III. София, Наука и изкуство
8. Радев, Р., (1997). *Антична философия*. София

КОМПОНЕНТИ НА ДИГИТАЛНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ ЗА СТУДЕНТИ ОТ ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛНОСТИ

МИМА ТРИФОНОВА

Педагогически факултет, Тракийски университет, Стара Загора, България

COMPONENTS OF THE DIGITAL COMPETENCE FOR STUDENTS OF EDUCATION

MIMA TRIFONOVA

Trakia University, Faculty of Education, Stara Zagora, Bulgaria

Abstract

Contemporary school needs trained teachers that are able to use ICT in teaching and management of educational process. Digital competence is part of the common pedagogical competence and has to be present in the whole process of pedagogical qualification of the contemporary teacher. Its building is a purposeful process and has to be done by selected ICT tasks in the context of educational activity of the students.

***Aim of the research:** To give proof of the necessity of ICT practical training of the students of pedagogy for building digital competence*

To define the components of the digital competence for the students of pedagogy

***Methods of the research:** observation, theoretical analysis*

***Results:** The ICT practical training for students of pedagogy is necessary to be consistent with the requirements of the universities and the needs of the middle schools to the future teachers. The components of the digital competence are motivational, cognitive, active and reflective.*

***Conclusion:** The building of the digital competence for the students of pedagogy has to be done by an organized process of ICT education. To provide this process we need well selected and structured educational themes of ICT, suitable reflective tasks and educational environment. As a result the students have to acquire:*

– ability for orientation and working process in the educational environment which are created with the means and the possibilities of ICT

– readiness to use ICT in their academic education and their professional expressions

– readiness for self-education and constant renovation of the gained experience in the usage of ICT.

***Key words:** training of ICT, tasks, academic education, professional expressions*



Въведение

Компютърът е символ на постмодерната епоха, а основната човешка дейност днес е обработването на информация. В постмодерното общество знанието е функционално и приложимо. Получените знания в постмодерното образование не се натрупват заради самите знания, а за да се използват. Организирането и приложението на знанията и уменията за извършване на дейности в различни ситуации е една от характеристиките на компетентността. Тя показва връзката между знанията, уменията и реалното им проявление в професионалния и обществен живот на личността. Компетентностният подход е насочен към ученето. За него като процес са важни резултатите, които трябва да бъдат постигнати. Получените резултати имат отношение към цялостното развитие на личността и дават възможност на обучаемия да заяви своята

готовност за осъществяването на определен вид дейност и способност за нейното приложение в конкретен контекст.

Компетентностният подход в обучението се налага, защото:

– обществото има потребност от специалисти, които притежават качества, които им помагат при вземането на оптимални решения в различни реални ситуации;

– всеки обучаем трябва да се научи сам да конструира своите знания на базата на предишния опит, който има;

– компетентността включва в себе си и мотивацията, а тя има отношение към развитието на способността и готовността на личността за самостоятелно учене.

Съвременното образование е свързано с интеракцията, мобилността и дигитализацията. Предпоставка за осъществяване на тези

дейности е наличието на технологична база, оборудване, квалифицирани специалисти и обучени потребители. В условията на повишена значимост на информационните и комуникационните технологии (ИКТ) за функциониране системата на образование съвременното училище се нуждае от подготвени учители, които да използват възможностите на технологиите в обучението и управлението на учебния процес. За да може в училище да постъпват квалифицирани учители в областта на използването на ИКТ, тяхната подготовка трябва да започне и да се осъществи още по време на обучението им в бакалавърската степен на висшето образование. Актуалността на проблема за подготовката по ИКТ на студентите педагози се определя от следните противоречия:

– Съвременното училище има потребност от подобряване на учебния процес чрез приложение на ИКТ, а реалното ниво на подготовка по ИКТ на завършващите студенти педагози не е достатъчно, за да могат да използват адекватно технологиите в учебния процес.

– Интегрирането на ИКТ в обучението е приоритетна задача на образованието, а разработките и помагалата за студентите педагози са недостатъчни и не показват как да се обучават студентите по ИКТ, за да могат да използват технологиите в конкретен педагогически контекст.

– Университетите изискват от студентите готовност за включване на ИКТ в учебни дейности, а подготовка по ИКТ от средното училище не е достатъчна, за да направят самостоятелно пренос на отделни умения, които притежават, към реализиране на конкретни учебни задачи с използване на технологиите.

За разрешаването на тези противоречия е необходимо търсене на технологично решение за обучението на студенти от педагогически специалности по ИКТ за изграждането на дигитална компетентност. Дигиталната компетентност, посочена на четвърто място в Европейската референтна рамка, включва „умелото и правилно използване на електронни средства в работата, в свободното време и с цел комуникация”, „познаване на основните компютърни програми и техните възможности, умения за подходящото им използване” (Официален вестник на ЕС, 2006: 13). Фокусът на съдържателните компоненти на дигиталната компетентност зависи от контекста, в който ще се използват и прилагат ИКТ. Дигиталната компетентност е част от общата педагогическа компетентност и трябва да присъства в цялостния процес на педагогическата квалификация на съвременния учител. Нейното изграждане не е еднократен акт и не се случва веднъж и завинаги, защото уменията за работа с

компютър и компютърни програми са в силна зависимост от непрекъснатата динамика на процесите в тази сфера. „Усвояването на информационните технологии от педагозите, които не специализират преподаване на информатика, трябва да се провежда в непосредствена връзка с изучаването на профилиращата им дисциплина в течение на целия срок на обучение” (Кравченко, 2012: 18).

Учебното съдържание и технологията на изучаването на ИКТ за студентите педагози трябва да обезпечават етапите и структурите на изграждането на дигиталната компетентност. Тя е необходима за успешното приложение на ИКТ в другите учебни дисциплини и интегрирането на технологиите в учебните дейности за създаване на информационни продукти в помощ на академичната подготовка на студентите в бакалавърската степен. Дигиталната компетентност е необходима и за подпомагане професионалните изяви на студентите по време на семинарните занятия и учебните практики, в които ИКТ участват като средство за представяне и анализ на информацията.

С поставянето на акцент върху приложната страна на технологиите в конкретен педагогически контекст се появява необходимостта от дефиниране на специфични за подготовката по ИКТ на студентите педагози компоненти на дигиталната компетентност, отговарящи на предявените от университетите и училището претенции за функционално използване на ИКТ.

Компоненти на дигиталната компетентност

Компонентите на дигиталната компетентност трябва да се развиват комплексно. Изграждането на дигитална компетентност е целенасочен процес, при който се усъвършенстват наличните базови умения и се формират нови, породени от потребностите в педагогически контекст и потребностите, възникнали в резултат на динамиката в развитието на ИКТ. „Съдържанието и структурата на ИКТ компетентността на бъдещия учител включва в себе си познавателен, дейностен, рефлексивен и мотивационен компонент” (Панкова, 2009: 4). Всеки компонент има своята специфика и отразява общата концепция на модела за изграждане на дигитална компетентност у студентите от педагогическите специалности.

Мотивационен. Мотивационният компонент е свързан с личностната нагласа и интереса на обучаемите към използване на ИКТ. Потребностите на студентите от умения за използване на ИКТ са продиктувани от потребностите на образователния процес във

висшето и средното училище. Тези потребности са адекватни на реалните условия на обучение в университета и условията на класната стая, където предстои да се интегрират технологиите от бъдещите педагози. За да се поддържа интересът към ИКТ и стремежът към усъвършенстване на учебната дейност с използване на възможностите на ИКТ, е необходимо студентите да бъдат обучавани посредством компютърно базирани технологии. Поставените задачи от аудиторната и извънаудиторната заетост трябва да предполагат увеличаване обема на извършваните дейности, включващи в себе си обработка на информация, представена в различен формат. Мотивацията създава и насочва ориентирането към дейности, присъщи на отвореното динамично пространство. Тя определя дейностите, които студентите извършват с цел учене, и управлява процесите, които протичат по време на изпълнение на отделните дейности.

Спецификата на мотивационния компонент се определя от:

1. Избор на учебен материал, свързан с интересите на студентите от педагогическите специалности и с предстоящите задачи за изпълнение в академичния курс на обучение.

2. Свързване целите на обучението по ИКТ с очакваните компетенции, които те ще

придобият и които са необходими за професионалната им реализация като учители.

Познавателен. Познавателният компонент на дигиталната компетентност се определя от заложената стратегия, а тя е обучение по ИКТ за студенти педагози. Съдържанието му е подчинено на резултатите от направена диагностика на наличните знания и умения у студентите на входа на обучението. Познавателният компонент включва и допълнително необходимите знания и умения за реализиране на поставените цели.

Познавателният компонент съдържа идентифицираните знания и умения, които са необходими за ефективно прилагане на компютърни технологии за обработка на информацията. Дефинираните знания и умения трябва да бъдат разпознаваеми като елементи, които са необходими за изпълнение на конкретна задача в педагогически контекст. Студентът трябва да може да опише всяко конкретно придобито знание и умение по ИКТ с подходяща терминология. За подпомагане усвояването на понятията е необходимо всяко понятие да бъде включено в конкретна задача за изпълнение. Като резултат от това обучаемите трябва да могат да разпознават характеристиките на предложената за реализиране ситуация, да избират подходяща технология за извършване на съответната

Знания за:	Умения за:
компютърна система, основни технически устройства, параметри	използване и управление на технически устройства, работа с носители на информация
операционна система, файлова система, структура, характеристики, файлови формати	инсталиране на приложения, управление на файловата система, архивиране, разархивиране, копиране, местене и др.
текстови редактори, възможности, характеристики, основни структурни единици	изграждане и форматиране на текстови и нетекстови обекти в рамките на текстов документ, хипервръзки
графични изображения, графичен редактор, начини за обработка	създаване, редактиране, форматиране, работа с различни файлови формати, конвертиране
звукова и видео информация	работа с програми за възпроизвеждане
табличен процесор, електронни таблици, типове данни, вградени функции, графично представяне	създаване и управление на данни, представени в електронни таблици; съставяне на формули, оформление на таблици и диаграми
компютърна презентация, предназначение, елементи, режими, възможности, изисквания	създаване, вмъкване, форматиране на обекти от различен тип, модифициране, анимационни и цветови схеми, изграждане на хипервръзки
електронна комуникация, обмен на файлове, търсене на информация, услуги в мрежата, web сайтове	използване на специализирани програми, основни операции в мрежата, акаунти, регистрация, създаване на статичен web сайт

Таблица 1. Знания и умения по ИКТ

информационна дейност и да прилагат избраната технология към определен информационен обект.

Подбраните теми от отделните модули по ИКТ отразяват задължителните знания и умения, които са необходими, за да се обезпечи дейностният компонент на дигиталната компетентност в контекста на използване в учебните дейности от академичната подготовка и професионалната изява на студентите (Таблица 1).

Дейностен. Дейностният компонент е сърцевината на компетентността. Той определя операционалната същност на формираните знания и умения. За ефективната реализация на дейностния компонент на дигиталната компетентност е необходимо използването на практически ориентирани задачи по ИКТ, които произтичат от предстоящите учебни дейности от аудиторната и извънаудиторната заетост на студентите. Дейностният компонент разкрива истинското проявление на компетенцията, която сама по себе си е нещо скрито. Наложително е създаването на условия за употреба на наученото – ситуации за решаване на проблем или задача. При решаването на практически задачи по ИКТ студентите участват в дейности, които изискват приложение на знанията в разнообразен теоретичен и практичен аспект. В учебните задачи са заложили идеи за създаване, обработка и съчетаване на информация от различен характер. Изпълнението на задачите по ИКТ създава условия за трансформация на придобития по-рано опит в дейности, които са характерни за създадената ситуация. Информационните технологии предлагат среда за работа с конкретен софтуер, но създадените информационни продукти от студентите са различни. Това се определя от съчетанието на индивидуално придобитите знания и умения с педагогическите идеи и избраните ресурси, интегрирани в тях. „Самото прилагане на знанията на практика вече е определена степен на творчество...”, „... изисква пренос и трансформация, реструктуриране и реконструкция на придобития по-рано опит” (Андреев, 1987: 89 – 90). Изграждането на дейностния компонент е основа за проявление на творческите заложби на обучаемите. В дейностния компонент се виждат резултатите от обучението. Когато студентът има възможност да демонстрира придобитите знания и умения при приложението им в различни дейности, той получава и възможност да провери нивото на своите формираны компетенции по ИКТ.

Предложени са част от задачите по ИКТ, които могат да се използват и които са характерни за целия академичен курс на обучение на студентите педагози: 1) есета и реферати, съдържащи обработена текстова информация от различни източници (електронни носител, сканирани от хартиени носители); 2) курсови

задачи, съдържащи текстови и нетекстови елементи, интегрирани в текстов документ; 3) подготовка на материали за семинарни занятия (статични и динамични изображения в различни файлови формати); 4) подготовка за текущи практики (разпечатани работни листи, подпомагащи дейностите в урока, презентации за онагледяване на учебен материал за учебния час); 5) презентации за представяне на извършено самостоятелно изследване; 6) подбор и подредба на учебни материали, представени в различни формати, насочени към конкретно учебно съдържание, разположени на определено място, предназначени за определена аудитория и др.

Рефлексивен. Рефлексивният компонент има обобщаваща роля за изграждането на дигиталната компетентност. Съдържателната и технологичната част на останалите компоненти трябва да бъде подбрана така, че да се подпомогне неговото реализиране. Рефлексията има развиващ потенциал в образователния процес, но тя не се появява в обучението, без да бъде формирана целенасочено. За развитието на рефлексивния компонент на дигиталната компетентност трябва да се използват:

1. Подходящо създадени учебни ситуации, които да стимулират рефлексивните способности на обучаемите.

2. Подбрани и адаптирани учебни задачи по ИКТ, които притежават рефлексивен потенциал.

3. Карти за самооценка на студентите по отношение на използваните дейности по създаването на краен информационен продукт (това помага за контролиране на резултата от извършеното и саморегулацията на обучаемия).

4. Въпроси, на които обучаемите да отговарят след изпълнение на поставената учебна задача: „Какъв е постигнатият резултат от извършените дейности?”, „Кои технологии са използвани за реализацията на крайния продукт?”, „Има ли друг начин, по който може да се извърши дейността за постигане на същия резултат?”.

Рефлексивният компонент е насочен към развитие възможностите на студентите да обясняват, обосновават и анализират своите действия. Честото възникване на рефлексивни процеси при обучението е предпоставка за осъзнаване стойността на придобитите знания и умения. Обучаемите достигат до свои личностно значими резултати по отношение на това, което могат да правят с помощта на ИКТ. Чрез изграждане на рефлексивния компонент на дигиталната компетентност студентите осъзнават възможностите и потенциала на ИКТ за решаване на текущи и предстоящи учебни задачи.

Заклучение

Дигиталната компетентност за студентите от педагогическите специалности включва мотивационен, познавателен, дейностен и рефлексивен компонент. Тя се характеризира със съвкупност от знания, умения и отношения, които се формират в организиран процес на обучение по ИКТ. На основата на избран и структуриран учебен материал, съчетан с подходящи задачи, и учебна среда с възможности за осъществяването на рефлексия се осигуряват условия за извършването на специфични за студентите педагогички дейности с помощта на компютъра и компютърните информационни и комуникационни технологии. Извършените дейности, осъзнатите понятия и протеклите рефлексивни процеси са предпоставка за постепенно изграждане на дигитална компетентност. Придобитите компетенции гарантират, че при различни учебни ситуации студентът ще може да демонстрира владенето и използването на едни и същи конкретни умения от гледна точка на ИКТ, но прилагани и съчетавани по различен начин в зависимост от индивидуалните му нагласи и от контекста, в който се работи. В резултат на организирания процес на обучение по ИКТ студентите ще придобият:

- способност за ориентиране и работа в образователни среди, които са създадени със средствата и възможностите на ИКТ;
- готовност за използване на ИКТ в своята академичната подготовка и своите професионални изяви;
- готовност за самообучение и непрекъснато обновяване на натрупания опит по отношение възможностите на ИКТ.

Дигиталната компетентност за студентите педагози е част от педагогическата компетентност. Изграждането на дигиталната компетентност в контекста на учебните задачи от академичния курс на обучение за студенти педагози е етап от един цялостен процес по изграждане дигиталната компетентност за учителя. На този етап студентите осмислят дидактическите възможности на ИКТ за развитие на информационно-образователната среда, формират стил на работа с използване на ИКТ по време на обучението си в бакалавърската степен и се подготвят да интегрират технологиите в бъдещата си професионална работа.



ЛИТЕРАТУРА:

- Андреев, М. (1987). *Дидактика*. София: Народна просвета, с. 89 – 90.
- Кравченко, А. В. (2012). *Дидактическое обеспечение информационно-технологической подготовки студентов в педвузе* (Автореферат). Москва, с. 18.
- Панкова, Т. В. (2009). *Формирование информационно-коммуникационной компетентности у студентов педагогического вуза* (Автореферат). Рязань, с. 4.
- Препоръки на Европейския парламент и Съвет от 18 декември 2006 г. относно ключовите компетентности за учене през целия живот (30.12.2006 г.). *Официален вестник на Европейския съюз*, L 394, с. 13.

**ВАЖНОСТТА НА СОЦИАЛНАТА СРЕДА В УЧИЛИЩЕ И УЧИЛИЩНИТЕ
УСЛОВИЯ ЗА НАМАЛЯВАНЕ ЗАБОЛЕВАЕМОСТТА СРЕД ДЕЦАТА**

**МАРИАНА ЛАМБОВА, Пловдивски университет,
Филиал Смолян, България
ТОНГУЧ БАШАРАН, Тракийски университет,
Педагогически факултет, Одрин, Турция**

**IMPORTANCE OF THE SOCIAL ENVIRONMENT AT SCHOOL AND SCHOOL
SETTINGS TO REDUCE MORBIDITY AMONG CHILDREN**

**MARIANA LAMBOVA, Plovdiv University, Smolyan Branch,
Bulgaria
TONGUCH BASHARAN, Trakya University, Faculty of
Education, Edirne, Turkey**

Abstract

Health care for adolescents is a major and very serious problem for any society. It depends on many factors and is directly related to the contemporary stage of development of the Bulgarian school, because the bigger part of the time children spend there. This requires a healthy physical conditions for work and good psychological climate to enable students not only to educate, but to preserve their health, and those who have health problems - possibly overcome them more easily. This study presents and proves the importance of the school environment in this dimension. Here is made an analysis and commentary on social major diseases among children and the role of schools in reducing them.

Key words: children's morbidity, social environment, school settings, social major diseases

**Introduction**

Health is the greatest value of the human life. Stressful and dynamic life, in the context of globalization and economic crises, seriously threaten the health and worse the health status of the population of the Earth as a whole, but also the population of some small territorial units, as represented by the different countries in the world. Concerned about economic growth, people today around the world often forget that the most essential for any society must be to care for the health of adolescent students and young people. This problem is under constantly researching, studying and controlling at all levels in contemporary and modern democratic states, but legal and situational changes, needed to solve it, is make slowly difficult and sometimes too late. Children's health depends on many factors, its must be guaranteed by the state and is therefore directly related to the present stage of development of the Bulgarian school, because most of the time children spend there.

The health status of children in the world is under the supervision of regional and national centers for the protection of public health. Results are very detailed and extremely reliable, because they examine standard variables in a reliable and time-tested methodology. Unfortunately, however, these results

over the last five years are alarming and point us to the need for major changes in living environment, in the way of learning and stereotypes of living of the children.

Materials and methods

Child's body is much more sensitive to various hazardous effects of the environment in comparison with the body of the elderly and is therefore also more fragile. Often in the process of growth, maturation and development during childhood and adolescence appear functional imbalance and number of morpho-physiological traits, that are characteristic feature of the specific course of onset and development of chronic diseases. According to studies in children and adolescents is detects early growing number of chronic diseases in adults.

At present, 33% of school-age children have chronic diseases. Most of them start at a very early age and it is needs of serious prevention in schools.

Experimental clinical and statistical studies of thousands of students, conducted by NCPHP - Bulgaria, finds that now 32.7% of school-age children (6 to 18 years) are suffering from serious chronic socially significant diseases that significantly impede their ability for adequate life and academic

development. Furthermore, more than 26.7% have family history of such chronic diseases,

i.e. as general, of more than V2 from this contingent of students are included in the range of chronic diseases. {*according NCPHP, Bulgaria, 2011-2012, <http://www.ncphp.government.bg/>*}. The data show a very disturbing facts - the beginning of chronic pains is placed in the kindergarten -66.9 % and 35.0 % - in primary school age. Undeniable fact is that so how much earlier person starts chronic pain, the more severe is his prediction for the future.

Leading position here have the allergies, that are registered in 50.4 % of cases of starting age, in 47.2 % of cases in middle school age and in 15.1 % of cases in the upper school age. It should not be forgotten, that the allergies account for about 1/3 of any subsequent chronic non-communicable diseases in children from 6 to 18 years.

The proportion of chronic diseases of the cardiovascular system is increases. For the past 10 years they have increased 2.6 times, the highest proportion among schoolchildren have high blood pressure and hypertension - 16 %.

In the same time it is observed that chronic diseases, associated with metabolism, increase. Overweight (HTM) is reported in 7.9%, and obesity is between 15 - 21%. HTM and obesity have a negative impact on the multiple processes of growth and sexual maturation of students and they resulting in 10 % to 20 % of cases in hyperlipidemia to abnormal carbohydrate metabolism and other disorders of metabolism {mainly obesity and diabetes}.

The proportion of the chronic gastrointestinal diseases {gastritis, peptic ulcer disease, etc.} is 5.8%, which is a direct result of excessive stress and poor nutrition in school, also increases. The data show more serious disturbances in the maturation and development of bone and skeletal system, expressed by increasing the percentage of vertebral deformities {kyphosis and kifoskoliozi} -from 15.0 % to 25.0 %.

If s increases the cases of incidence of neurosis, neurotic reactions and behavioral disorders - 6.3%. The psychological morbidity is in the broad sense, is with a very high proportion - 48.7 %. Not least, important are eye diseases among children from a very early age. Although not a small percentage of them are due to congenital or acquired early ophthalmic problems, in the majority of eye diseases in children occur early or middle school-age, induced by the increased workload of the visual system and unsanitary conditions of reading, writing and computer usage. There is a fact that is really important when it comes to health. Although, this fact seems ridiculous

at first glance, it has a big importance. Osteoporosis has always been perceived as a physiological condition of old age, but now it becomes a disease of almost all ages, starting also really early in childhood. And especially crucial factor here is the movement. It takes the first place in the effective and so called "strategical" prevention of osteoporosis in childhood and adolescence, when bone-skeletal system going to forms and builds and the human organism accumulates maximum bone mass.

Scientific studies show also that modern students are burdened with many different in nature negative risk factors that act comprehensively and almost constant and very difficult can to be removed. These are the unhealthy lifestyle, the irrational nutrition, the permanent current stress, the polluted environment, bad habits {smoking, alcohol use, drug addiction) and others. According to experimental data obtained the majority of the pupils are burdened with 5 to 15 and more negative risk factors, which creates the conditions for the subsequent inclusion of such group of pupils in the chronically ill. The data show also, that the level of physical development of school-age children now, compared with the offspring of their peers 10 years ago, expressed through basic anthropometric parameters {height, body weight, chest, arm circumference, waist to the roundabout and others) is significantly reduced as reduced and the level of physical fitness {strength, speed, endurance, etc.).

These changes put children and adolescents at risk status in terms of health, and we must also bear in mind that today's adolescents live in a hostile environment with reduced oxygen environment, which further hinders their breathing - the most important for the life and health vital function. For the purposes of this study, and in order to trace the current status and influence of the school environment on the live and health of children in the first half of 2013 was held locally survey among 1,000 children from schools in the region of Smolyan, Bulgaria, selected random, which are in the middle school age. The results of this study were compared with national data NCPHP for the previous two years and on the principle of the comparative analysis were identified the significant regional specificities developed for one year only in a small region, which represents Smolyan region.

Results and discussions:

- **Congestion of students in today's school is one of the dominant factors of extremely negative vadeystvie on health.** On the question "Do you overwhelmed in school?" with "yes"

Table 1. Answers the question:

"How many hours you can work complete?"

Complete work (number of hours)	Percentage of respondents (%)	Complete work (number of hours)	Percentage of respondents (%)
1 hour	4	5 hours	27
2 hours	8	6 hours	11
3 hours	11	7 hours	5
4 hours	22	8 hours	12

responded 68% of respondents, with “no” - 20% and “feeling average loaded” - 12%. Direct negative effect of this congestion is reduced ability of children and reducing real effective time that they can work consciously and possible best.

The largest is percentage of students who indicated that they work full 5 hours - 27%, 4 hours is the actual performance of 22% of the children, 6 hours - of 11% 3 hours - equally. Declining proportion of children, operable 8 hours - only 12%. (table 1)

About 52% spare between 1 and 2 hours, 30% spare between 3 and 4 hours and 5% spare 6,7 hours or more to prepare. (table 2)

Table 2. Answers the question: “How many hours do you dedicate to preparing for school in the afternoon and evening?”

Preparation for school (number of hours)	Percentage of respondents (%)	Preparation for school (number of hours)	Percentage of respondents (%)
30 min	7	4 hours	10
1 hour	24	5 hours	6
2 hours	28	6 hours	1
3 hours	20	7 hours	4

With an average daily load of 7 hours, it is not difficult to calculate how is real working time to a child in middle educational degree - for more than half of the students it is 9 hours, but for some - a lot more. Moreover, it is a matter of intense mental work. Loading - physical, mental and emotional, is much higher than in mature workers on 8-hour day and 5-day working week. Do not forget, that children, particularly in the upper school age, maintaining its high rate of mental work during the weekend due to physical inability to cope with all school tasks and assignments within five school days of the week.

- **A direct consequence of congestion is the overhead of the visual analyzer,** which reflects adversely on children’s vision in two aspects - appearance of visual defects in an essential part of healthy children and enhance already existing eye-problems in another part of the children. On the question “Do you have glasses?”, answers are: “Yes” - 64%, “no” - 36%. Of those who wear glasses (whether because of myopia or hyperopia), the highest percentage is of children who have between 1.25 to 2.00 diopters - 32%, which is an essential and very alarming rate. Following them, are those with deviations between 0.25 to 1.00 diopter - 24%, 16% are between 3.25 to 5.00 diopters from 2.25 to 3.00 diopters - 13% and above 5.00 diopters - 5%. The fact that 29% of children have a diopter between 2 and 5, should also alert the serious damages and dangers in term of children’s vision.

The study shows that in the last two years 72% of children with ophthalmic problems have changed their diopter: their diopter’s reduction is about 11% of children, while the remaining 89% have increased

throughout the study period. With 0.25 to 1 diopter have increased 63% children, 18% have increased by 1.25 to 2 diopters, and 8% have increased with 2.5 diopters.

- **A third major blight on children’s health is increasingly compelling them hipodinamiya** that naturally arises from their long and painful stagnation of student desks - in class and at home. Its most effective response would be intensification of sporting activities and increasing the hours of sport at school and out of it. Preferences of children are aimed at free activities in various sports -more intense, possibly at school. The number of respondents, they rank as follows: football is a favorite sport of 19%, basketball - 17%, volleyball - 14%, tennis - 10%, swimming, dancing, jogging, aerobics - 5%, skiing, gymnastics, badminton - by 3%.

- **The biggest problem which is a reason for many diseases is the unhealthy nutrition at school,**

which translates into two things - skipping meals (expressed in a late lunch) and consumption of unhealthy foods. A key question, asked to students in this connection, is “What type of food do you eat while you are at school?” 55% of them prefer mainly pasta (pies, pizzas, croissants), 35% -chocolate products, 30% - sodas, juices with artificial sweeteners, coca-cola etc. 13% - sticks, crisps, snacks. The consumption of fruit is low - only 13% of children prefer them, but they say that at school they are not offered a wide variety of fruits. Particularly impressive is the coffee consumption from an early age - over 15% of students in 8,9 and 10 grades claim that they have a great need of tonic drinks (mainly coffee and cola) during school hours.

In this rhythm and way of nutrition, current students do not consume enough warm fluids in the cold season, have no time for a warm and liquid food because of the long school day, which ends between 14.30 and 15.40 (earliest) for students in upper grades. Many school canteens, in fact, do not work or finish work early. Disturbed daily rhythm of feeding is expressed through the big number of intermediate feedings, which contains chiefly dry, high carbohydrate food with lots of sugar and low protein content. Results are gastritis, digestive disorders and early onset of obesity even in childhood.

- **Unfavorable factor, adverse effects on children’s health is significant and long stay students at the computer** - both for pleasure and for the preparation of school assignments. 30 % of students in Bulgaria spend an average of 3-4 hours

in front of monitors, 23 % - about 2 hours, 18 % - 5 hours, 11 % - even 7 hours, and only 7 % stay only one hour. By one side, it is understandable and normally in modern electronic information environment, internet resources to be used to solve the learning assignments. By other side, however, much of contemporary educators in their quest to be innovative in teaching, abusing their requirements for students to prepare reports, projects and papers, which not only takes a lot of their time, but it is especially harmful. Too often they solve problems for using blogs, websites, particularly in special schools students are often required to complete an examination-tests online or enforce their homework online. There is a loss of balance between the opportunities and demands of modern education and ignores the need of children in school to be unloaded.

66 % of children spend between 1 and 2 hours to perform tasks by computer from all his time, devoted to training, 6 % spend 3 hours, 20 % - at least an hour and only 8 % - do not use the computer for this purpose. The most negative it affects on the child's vision, increase nervous tension, creates them a behavioral addiction, predisposes to the closeness of nature and unwillingness to communicate with others. Among other things, it favors chronic hipodinamiya.

- Children in school today are overwhelmed - this is an indisputable fact. Reduced are the number of hours of basic, underlying objects without the reduced amount of learning material. While, are increased classes of information technology, for elective and optional of Informatics too, this was often useless and students stand in social networks and the Internet - its lost school-time and unnecessary visual overload. There is finding the little pupils are inadequate and poorly formed and computer skills. Unfortunately, a significant part of children with secondary education, ending school not know how to create an elementary computer presentation in Power Point format.

- There are many signs of fatigue in children and they rank as follows in their responses: 37 % put on first place sleepiness as a major symptom. It is a sign for chronic lack of sleep in children. 27 % feel burning in eyes and headache that are largely associated with ophthalmic problems. The other symptoms of fatigue are arranged as follows (table 3).

On second place is the symptom "loss of concentration, difficulty in focusing attention" - it is referred as the primary symptom of fatigue by 21% of respondents, followed by "loss of interest in the study material and working hours" - 18 %, "drop mood" - 16,%, "difficulty in remembering" - 14 %, fatigue and nausea.

Enormous stress and strain have only one solution, namely: reducing the maximum number of classes per day to no more than 6 hours, putting less independent tasks and then those that do not require a long time to prepare and mitigation of learning content as a whole. Source of stress in the school is the system appears to be harassment by some students to others, which is a sign of problems in the construction of their value system. Most of the children said, that school meets their needs of friends (71%), of the communication - (69%), of public acceptance and proving yourself (37%). They are willing to follow the logic of social desirability to acquire knowledge about life.

Teenagers, who bullied in school, are more prone to suicide and acts of family violence in adulthood. Many of these young people - 22.5 %, grows up as dissatisfied with themselves and their lives, people.

All the above results of this local survey, confirm the national trend of incidence, and also correspond closely with the results of the international survey "Health Behaviour in school-aged children" (Health Behaviour in School-aged Children - HBSC), conducted by scientists from the Institute of Psychology Sciences, Research Center "Health Psychology" and the Center for Population Studies, Bulgarian Academy of Sciences in cooperation with the European Office of WHO (world healthy organization). It includes more than 200 000 students from 41 countries of 11, 13 and 15 year age. (<http://www.euro.who.int>; EUPHA Newsletter 06, 07, 09 - 2012; EUPHA Newsletter 01, 03, 05- 2013)

Despite the difficulties and problems of children in the contemporary Bulgarian school, their emotional attitude towards it is very positive and it is to evaluate its relevance to their lives and the inability to imagine life without it. All participants in the survey believe that life without school would be unacceptable, boring, useless, lonely, poor. Majority said, that it would probably be easier, fun and free to live without school, but it certainly would be more worried, poorer, quite early on they began to work and would feel not fully

Symptoms of fatigue	Quota (%)	Symptoms of fatigue	Quota (%)
Drowsiness	37	Decline in mood	16
Headache, burning eyes	27	Hard to remember	14
Loss of concentration	21	Weakness	13
Loss of interest	218	Nausea	12

Table 3. Answers the question: "What are your main symptoms of fatigue?"

fit for full life. "Life without school is life without memories," "No school - life dies," "Life without school is a waste of time," wrote some of them. These

words of theirs oblige us, responsible for the rising generation of children, to create a more healthy and cheerful school environment, what have possibility to meet their expectations and give them the opportunity to grow up healthy, educated and productive citizens of society.

Assessment of the conditions of the school environment: Favorable:

- Good informational environment - provides students books, textbooks, internet-relation;
- Very good infrastructure and facilities - suitable furniture for sitting and writing;
- Good sanitation - enough light, enough heat assure, optimal working area and space;
- Students in special schools were selected according to their interests, giving them the opportunity to grow and develop in a similar social environment.

Disadvantages:

- Longer school day;
- Not enough conditions to ensure proper nutrition;
- Not all of them are provided with appropriate and sufficient conditions for sports, learning module “Tourism” is located in the weekend, which is not appropriate for the children - they need it will during the school week;
- Overloading, excessive requirements;
- Strain and stress;

Conclusion

Registered serious breaches in health, physical development and physical fitness of modern generation of children and adolescents of school age, necessitating the implementation of timely changes. Only for the period from 1989 to 2012 the incidence among them has grown more than twice. This urgent needs child care in schools to prioritize and to subsidize targeted. Urgent is the implementation of intensive and effective preventive health and medical activities and change the adverse conditions of the school environment in order to restore the status of the school doctor - thus creating the conditions for systematic and complete implementation of the annual anthropometric measurements, screening programs and preventive medical examinations in schools. At the health laboratories in schools should work doctors, not only nurses.

The incidence in children is a significant demographic problem, because of the condition and potential of this age contingent depends not only the status of the remaining age forces, but also to every nation as a whole.

This paper is supported with financial assistance from the Scientific Research’s Fund of the Plovdiv University “Paisii Hilendarski” - NI 13 FS 007 (HC 13 ΦC 007).



LITERATURE:

<http://www.euro.who.int> - Official site of World Health Organization <http://www.ncphp.government.bg/> - National Center of Public Health and Analyses EUPHA Newsletter 05 - 2013
 EUPHA Newsletter 03 - 2013
 EUPHA Newsletter 01 - 2013
 EUPHA Newsletter 09 - 2012
 EUPHA Newsletter 07 - 2012
 EUPHA Newsletter 06 - 2012

ИЗМЕРЕНИЯТА НА ЛИЧНОСТТА НА РОДИТЕЛИТЕ, ПРОСОЦИАЛНОТО ПОВЕДЕНИЕ И ЕМОЦИОНАЛНАТА ЗРЯЛОСТ НА УЧЕНИЦИ ОТ ПЕТИ КЛАС

PARENTS' PERSONALITY DIMENSIONS, PROSOCIAL BEHAVIOUR AND EMOTIONAL MATURITY OF FIFTH GRADE PUPILS

ZORAN MIHAJLOVSKI, CVETANKA MANEVSKA

University "Ss. Cyril and Methodius", Faculty of Pedagogy, "St. Kliment Ohridski" Skopje, Republic of Macedonia

Summary

The relation between the degrees of prosocial behaviour and the emotional maturity of fifth grade students in primary school and the dimensions of their parents' personality, as well as the relation between the prosocial and emotional maturity of students are analysed in an empirical study of the Macedonian population. The sample covers 303 respondents (115 students and 188 parents), with an approximately equal gender structure. The analysis of the individual differences is conducted with the use of three instruments: Eysenck Personality Questionnaire (EPQ), Zuzul's Scale of Prosocial Behaviour in Schools and Fredericks's Test of Emotional Maturity.

The results (linear correlation, Pearsons's coefficient) suggest that there is a significant relation between the higher degree of prosocial behaviour of both male and female children and the introversion of their mothers. However, this is not the case with their fathers. Relations of the prosocial behaviour and other Eysenck's personality dimensions have not been confirmed. The higher emotional maturity in female students is also significantly related to the introversion of their mothers, as well as to the mothers' lower level of rigidity (psychoticism). The mentioned relation occurs in male students as well, but it is expressed in a lesser degree, insufficient for statistical confirmation. Again, a relation has not been found with the fathers' personality dimensions. The dimension neuroticism of the parents does not indicate a relation between the prosocial behaviour and the emotional maturity of the children. A high positive correlation between the results of the prosocial behaviour and the emotional maturity of both male and female students has been confirmed. The results are indicative of the relation between the parents' personalities (specifically, the personality of the mother) and some constructive forms of behaviour as well as the degree of the affective development of the children at school age.

Key words: *prosocial behaviour, emotional maturity, personality dimensions, introversion – extroversion, neuroticism, psychoticism, identification.*



INTRODUCTION

The progressively higher cognitive criteria that the modern education imposes on the students since the earliest school age demand noticeably greater commitment, not only by the education workers, the students and their parents, but also by the class as a basic organizational unit of the educational process. The efficiency of the educational process is not only closely related to the factors of the educational technology, such as the modern teaching tools, methods and strategies, efficient management in the classroom, high degree of professional competencies of the teaching staff and similar didactic imperatives, but it is also related to some psychological aspects of the functioning of the class as an organized group.

In this context, the modern psychology in education stresses the dynamic, i.e. motivational

elements of the psychological ambient in the classroom, however, *the elements of the social and affective spheres take an exceptionally important place in this domain* with their importance and influence. In the last decades, many researchers promoted several important social and affective aspects of the functioning of the formal school groups, such as altruism, prosocial behaviour, etc. (Krebs, 1975; Damon, 1977; Knight & Kagan, 1977; Ladd, Lange & Stremmel, 1983; Larrieu & Mussen, 1986; Baumrind, 1989; Clary & Snyder, 1991 etc.), and also discussed aspects related to the emotional maturity of the students (Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2001; Conroy, 2004; Stebbins & Knitzer, 2007; Bierman, Domitrovich, Nix, Scott, Welsh & Greenberg, 2008 etc.).

Most of the mentioned studies confirm the important influence of the affective ambient factors

of the school environment on the learning process of the students as individuals, which ultimately influence the quality, efficiency and success of the entire educational process. On the other hand, the central role of the family environment, primarily the parents, is undisputed in the affective development of the children (Baumrind, 1991). Their personal characteristics, as a reflection of the structure of the personality are considered to be fundamental psychological attributes. These characteristics of the parents' personality will largely determine the overall affective and motivational (dynamic) ambient in which the processes of socialization will occur (Clark, Kochanska & Ready, 2000; Kochanska, Murray & Harlan, 2000), in accordance with the related socio-cultural parameters (degree of education, socio-economical status, selection of aesthetic needs etc.), as well as the quality and modality of instructions. All this is very important for the choice of cultural models, patterns, contents and other important agencies of socialization.

METHOD

RESEARCH PROBLEM, GOAL, HYPOTHESES

The main goal of this research is to determine whether there is a connection between the manifested degrees of prosocial behaviour and the emotional maturity of the primary school students on one hand, and the parents' personality dimensions on the other hand. The interrelation between the prosociality and emotional maturity of the students was tested, as well. Generally, the goal of this research is to use an exploratory approach to gather empirically verified data relating the assumed relations of the parents' personality and the prosocial and aggressive behaviour of their children in school conditions. According to this, the research hypothesis being tested is that *the degree of expression of the prosocial behaviour and emotional maturity of the students is related to the degree of the expression of their parents' personality dimensions.*

INSTRUMENTS

The individual differences were determined with the use of three measuring instruments: Eysenck Personality Questionnaire EPQ, Zuzul's Scale of Prosocial Behaviour in Schools and Fredericks's Emotional Maturity Test. The three instruments that were used were subjected to preliminary reliability checks, and it was concluded that they demonstrate sufficient internal consistency: EPQ (Spearman-Brown, split-half, 146 respondents) 0,74-0,88, depending on the sub-scale; Scale of prosocial behaviour (Spearman-Brown, split-half, 66 respondents) 0,70; Frederick's test (Spearman-Brown, split-half, 66 respondents) 0,76.

RESPONDENTS

The sample consists of 303 respondents (115 fifth grade students and 188 parents). The gender structure is presented in Table No.1. The two gender groups have almost the same representation in the sample regarding both students and parents (Table No.1).

Table No.1

Gender structure of the sample

	Female	Male	Total
Students	56 (48,7%)	59 (51,3%)	115
Parents	101 (53,7%)	87 (46,3%)	188

DATA PROCESSING

The interval variables dominate in the data matrix, such as the data obtained from the scales of the personality tests. The other levels of measurement are symbolically represented, as it is in the variable gender (nominal level).

The procedures of linear correlation (Pearson's coefficient) and a test for the significance of the differences between two arithmetic means (t-test) are used for the statistical processing of the data, according to the nature of the variables and the research hypotheses. Standard measures from the domain of descriptive statistics (arithmetic mean, percentage, frequencies etc.) are used as additional measures. The analyses are conducted with the statistical package SPSS 16.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*).

RESULTS

The statistical analyses in this segment are performed partially, separately for each gender, taking into account the importance of the gender as a moderator variable.

The scores of (a) The Scale of prosocial behaviour in school of the total sample of students are crossed with (b) The scores of the inventory EPQ of the mother in Table No.2

Table No.2

Linear correlation between the prosocial behaviour of both male and female students and the mothers' personality dimensions

Scale of prosociality (total)					
M=39,54 SD=6,67 N=115					
EPQ (mother)	M	SD	N	R (Pearson's coefficient)	Sig.
Dimension N	12,51	4,47	101	-0,052	0,608
Dimension P	3,14	2,13	101	-0,108	0,282
Dimension E	12,99	3,49	101	-0,294**	0,003**

The data in Table No.2 indicate that a significant correlation between the scores on the Scale of prosocial behaviour and the scores of the

dimensions N (neuroticism) and P (psychoticism) in the mothers is not identified in the sample of students. An inverse proportion between the prosocial behaviour of the students and these two dimensions of the mothers' personality is noticed as a weak tendency. However, a statistically important correlation ($R=-0.294$, $p<0,01$) is identified between prosocial behaviour of the students and Dimension E in mother's personality. The relation is inversely proportional in this case as well. *The degree of the prosocial behaviour of children decreases with the increase of the degree of extroversion of the mother. In other words, higher degree of prosociality is manifested by children whose mothers are more introverted.*

The partial Tables No.2a and 2b (equal number of male and female students) do not give us some new point of view concerning the conclusions from the main Table No.2. Obviously, the children who have more introverted mothers generally manifest higher degree of prosocial behaviour in this sample, which occurs as a constant regardless of gender of the children. It is worth noticing that the previously indicated tendency of inversely proportional relation between the prosociality of the children and the neuroticism and psychoticism of the mothers is more explicit in boys, however it is expressed in a low degree and thus far from statistical significance.

Table No.2a

Linear correlation between the prosocial behaviour of the female students and the mothers' personality dimensions

Scale of prosociality (female students)					
M=41,34 SD=5,74 N=56					
EPQ (mother)	M	SD	N	R (Pearson's coefficient)	Sig.
Dimension N	12,60	4,39	47	0,051	0,734
Dimension P	3,09	2,15	47	-0,051	0,731
Dimension E	12,83	3,93	47	-0,287*	0,050*

Table No.2b

Linear correlation between the prosocial behaviour of the male students and the mothers' personality dimensions

Scale of prosociality (male students)					
M=37,83 SD=7,08 N=59					
EPQ (mother)	M	SD	N	R (Pearson's coefficient)	Sig.
Dimension N	12,44	4,58	54	-0,135	0,332
Dimension P	3,19	2,13	54	-0,146	0,291
Dimension E	13,13	3,08	54	-0,311*	0,022*

A significant correlation between scores in the Scale for prosocial behaviour and the fathers' personality dimensions measured by the EPQ

inventory is not registered. Among the other things, the degree of introversion/extroversion in fathers, unlike the same dimension in mothers, does not indicate a relation to the prosocial behaviour of children.

Next, the scores of (a) the Frederick's Test of Emotional Maturity for the overall sample of students is crossed with (b) The scores of the EPQ inventory of the mother in Table No.3

Table No.3

Linear correlation between the emotional maturity of both male and female students and the mothers' personality dimensions

Test of emotional maturity (total)					
M=18,31 SD=2,18 N=115					
EPQ (mother)	M	SD	N	R (Pearson's coefficient)	Sig.
Dimension N	12,51	4,47	101	-0,095	0,343
Dimension P	3,14	2,13	101	-0,300**	0,002**
Dimension E	12,99	3,49	101	-0,264**	0,008**

An inverse proportion, again, now between the scores of the children's emotional maturity and mothers' personality dimensions is visible, i.e. a higher degree of emotional maturity in children occurs principally in the lower scores of the dimensions N, P, and E of mothers. The correlations of emotional maturity and the dimension P ($R=-0,300$, $p<0,01$) and the dimension E ($R=-0,264$, $p<0,01$) are both statistically significant. *In other words, the children whose mothers are more lenient (lower score in the dimension P), and more introverted (lower score in the dimension E), are more emotionally mature.*

The additional partial analyses of the male and female children separately indicate that this tendency is more present in female children. Relatively high correlations have been recorded, i.e. $R=-0,376$ ($p<0,01$) for the emotional maturity and the dimension P, as well as $R=-0,313$ ($p<0,05$) for the emotional maturity and the dimension E (Table No. 3a). This trend is also present in boys, but it has a somewhat lesser intensity, yet very close to statistical confirmation (Table No.3b).

Table No.3a

Linear correlation between the emotional maturity of the female students and the mothers' personality dimensions

Test of emotional maturity (female students)					
M=18,06 SD=1,99 N=56					
EPQ (mother)	M	SD	N	R (Pearson's coefficient)	Sig.
Dimension N	12,60	4,39	47	-0,113	0,450
Dimension P	3,09	2,15	47	-0,376**	0,009**
Dimension E	12,83	3,93	47	-0,313*	0,032*

Table No.3b

Linear correlation between the emotional maturity of the male students and the mothers' personality dimensions

Test of emotional maturity (male students)					
M=18,54 SD=2,35 N=59					
EPQ (mother)	M	SD	N	R (Pearson's coefficient)	Sig.
Dimension N	12,44	4,58	54	-0,081	0,560
Dimension P	3,19	2,13	54	-0,258	0,059
Dimension E	13,13	3,08	54	-0,247	0,072

A significant correlation between the scores on the Scale for emotional maturity and the fathers' personality dimensions, measured by the EPQ, inventory is not registered. In other words, just like prosociality, the degree of emotional maturity of students does not show a relation to the fathers' personality dimensions.

We were interested in the degree of relation of these two variables in our data considering the presumably close relation of the educational patterns which determine the manifestations of the prosocial behaviour and emotional maturity.

Table No.4

Linear correlation between the prosocial behaviour and the emotional maturity of male and female students

Test of emotional maturity (total)					
M=18,31 SD=2,18 N=115					
Scale of prosocial behaviour (total)	M=39,54	SD=6,67	N=115	R (Pearson)	Sig.
				0,350**	0,000**

The parameters in Table No.4 indicate a clear connection ($R=0,350$, $p<0,01$) between the prosociality and emotional maturity, i.e. between measurements on the Zuzul's Scale of Prosocial Behaviour in School and Frederick's Test of Emotional Maturity. In other words, *the students who manifest higher degree of prosocial behaviour, also manifest higher degree of emotional maturity, and vice versa.*

DISCUSSION

The data in the literature suggest an important role of a wide range of factors from the domain of the parents' personality in the early socialization of prosocial behaviour (Staub, 1979; Baumrind, 1989; Krevans & Gibbs, 1996; Knafo & Plomin, 2006). The role of the emotional stability of the parents, strong emotional relationships and generally positive emotional climate in the family (Krevans & Gibbs, 1996; Eisenberg & Fabes, 1998; Warden & Mackinnin,

2003) are most commonly stressed. These are factors which should be the closest to Eysenck's dimension of neuroticism, in terms of content and concept (Lojk, 1979; Fulgosi, 1981). However, our results do not indicate a connection between the prosociality of the students and the dimension *neuroticism*. They indicate a relation between the prosociality and the dimension *introversion-extroversion*, exceptionally regarding the personality of mothers. The children of the more introverted mothers demonstrate a higher degree of prosocial behaviour. Almost the same finding for the relation of introversion of the mother (again, such relation with the father is not registered) and the higher degree of emotional stability in the respondents suggests two important things relating this delicate segment of the socialization of kids at early school age: (a) *mother has a more dominant role than father, and (b) important role of the dimension introversion-extroversion in mothers' personality* (not neglecting the position of the dimension psychoticism, but only in context of the emotional stability).

The elements of mother's relatively more prominent role in the socialization of children in early years and school period has been widely confirmed empirically (Staub, 1979; Clark et al., 2000; Aronson, Wilson & Akert, 2002; Lareau, 2003; Knafo & Schwartz, 2004). This may even be more present in the specific socio-cultural context characteristic of our environment (a high percentage of unemployed young mothers, completely committed to raising children). However, the previous knowledge offers little support to our finding which suggests an obviously important role of mothers' *introversion* in terms of the high degree of prosocial behaviour and emotional maturity of kids. Some different data in the present literature is also available, for instance, that an open, cognitively stimulating family environment, rich in terms of communication, may significantly stimulate the development of altruistic patterns of behaviour (Miller, Eisenber, Fabes & Shell; 1996; Leonard, 2000 according to Scourfield, John, Martin & McGuffin, 2004).

It is a question whether the characteristics of the behaviour of introverted mothers, such as lesser engagement in social contacts, investing energy and time in personal affairs, natural inclination towards proportionally narrower range of interests they have or obligations they commit (however, with more persistent approach in realization), or perhaps characteristics such as general self-sufficiency, restraint, reflectivity and introspection, could have a closer connection to the genesis of the prosociality and emotional maturity as socially desirable patterns of behaviour of their children? In our opinion, a potentially logical explanation may lay in the fact that *the introverts are more responsible and more engaging in their obligations, unlike the proverbial superficiality of the extroverts.* However, a more reliable opinion regarding this

matter could only be given on the basis of a more elaborate research.

On the other hand, the observed relation between higher tolerance, warmth, and generally friendly attitude towards the environment (attributes of a low level of psychoticism) of the mother and higher degree of emotional maturity of the children should be easier to explain, having in mind the natural role of the mentioned positive instances in the affective attitudes of mothers as agencies of many constructive social patterns, close to the concept of *emotional maturity* (Baumrind, 1991; Kochanska et al., 2000; Zahn-Waxler, Schiro, Robinson, Emde & Schmitz, 2001; Lareau, 2003). Although the calculated correlations are expected, the mentioned relation in our analyses is not statistically confirmed through the relation of the measures of *prosocial behaviour*. This outcome generally suggests that the mentioned characteristics of the behaviour of mother *may have a closer relation to the affective rather than the social development* of the personality of the child at this age, which is in synergy with the previous knowledge (Miller et al., 1996; Knight & Johnson, 1998, according to Lareau, 2003).

The higher positive intercorrelation between the measures of prosociality and the emotional stability of the students is quite expected, considering the previous knowledge, including several recent studies (Eisenberg, Guthrie, Cumberland, Murphy, Shepard, Zhou & Gustavo, 2002; Trommsdorff, Friedlmeier & Mayer, 2007; Carlo, Mestre, McGinley, Samper, Tur & Sandman, 2012). Obviously, the indicators of the two variables demonstrate *a stable tendency towards co-variation, i.e. mutual connection*, in a way that the students who manifest a higher degree of prosocial behaviour on average also demonstrate a higher degree of emotional maturity, developing a personal capacity for constructive affective-social patterns in their experiencing and relation to the environment.

These findings are mostly in synergy with some previous knowledge from the area of social and affective correlates of socialization at early and school age. However, the prominent role of the mothers' introversion as an agency of manifestations of prosocial behaviour and emotional maturity of the children is the finding which generates many further questions, suggesting more elaborate researches in the area of relations between the parents' personality, affective development and the constructive social patterns of children at school age.



LITERATURE:

- Aronson, E.; Wilson, T.D. & Akert, R.M. (2002). *Social Psychology*. New York, Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Baumrind, D. (1989). *Rearing Competent Children*. In W. Damon (Ed.), *Child Development Today and Tomorrow*, 349-378. San Francisco, Jossey Bass.
- Baumrind, D. (1991). *Parenting Styles and Adolescent Development*. In J. Brook-Gunn, R. Lerner, & A.C. Peterson (Eds.), *Encyclopedia of Adolescence*, 746-758. New York, Garland.
- Carlo, G; Mestre, M.V.; McGinley, M.M.; Samper, P.; Tur, A. & Sandman, D. (2012). *The Interplay of Emotional Instability, Empathy, and Coping on Prosocial and Aggressive Behaviours, Personality and Individual Differences*, Vol. 53 (5), 675-680.
- Clark, L.A.; Kochanska, G. & Ready, R. (2000). *Mothers' Personality and its Interaction with Child Temperament as Predictors of Parenting Behaviour*. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 79 (2), 274-285.
- Clary, E.G. & Snyder, M. (1991). *A Functional Analysis of Altruism and Prosocial Behaviour: The Case of Volunteerism*. In M. Clark (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology*, Vol. 12, 119-148. Newbury Park, CA, Sage.
- Damon, W. (1977). *The Social World of the Child*. London, Jossey-Bass.
- Eisenberg, N. & Fabes, R.A. (1998). *Prosocial Development*. In N. Eisenberg & W. Damon (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, Vol. 4: *Social, Emotional and Personality Development* (5th ed., 701-778). New York, Wiley.
- Eisenberg, N.; Guthrie, I.K.; Cumberland, A.; Murphy, B.C.; Shepard, S.A.; Zhou, Q. & Gustavo, C. (2002). *Prosocial Development in Early Adulthood*. *Journal of Personality & Social Psychology*, Vol. 82, 993-1006.
- Fulgosi, A. (1981). *Psihologija ličnosti. Teorije i istraživanja*. Zagreb, Školska knjiga.
- Knafo, A. & Schwartz, S.H. (2004). *Identity Status and Parent-Child Value Congruence in Adolescence*. *British Journal of Developmental Psychology*, Vol. 22, 439-458.
- Knafo, A. & Plomin, R. (2006). *Prosocial Behaviour From Early to Middle Childhood: Genetic and Environmental Influences on Stability and Change*. *Developmental Psychology*, Vol. 42 (5), 771-786.

- Knight, G.P. & Kagan, S. (1977). *Development of Prosocial and Competitive Behaviours in Anglo-American and Mexican-American Children*. *Child Development*, Vol. 48, 1385–1394.
- Kochanska, G.; Murray, K.T. & Harlan, E.T. (2000). *Effortful Control in Early Childhood Continuity and Change, Antecedents, and Implications for Social Development*. *Developmental Psychology*, Vol. 36 (2), 220-232.
- Krebs, D. (1975). *Empathy and Altruism*. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 32 (6), 1134-1146.
- Krevans, J. & Gibbs, J.C. (1996). *Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behaviour*. *Child Development*, Vol. 67, 3263–3277.
- Ladd, G.W.; Lange, G. & Stremmel, A. (1983). *Personal and Situational Influences on Children's Helping Behaviour: Factors that Mediate Helping*. *Child Development*, Vol. 54, 488-501.
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley, University of California Press.
- Larrieu, J. & Mussen, P. (1986). *Some Personality and Motivational Correlates of Children's Prosocial Behaviour*. *Journal of Genetic Psychology*, Vol. 147, 529-542.
- Lojk, L. (1979). *EPQ Eysenckov upitnik ličnosti, priručnik*. Ljubljana, Zavod SR Slovenije za produktivnost dela, Center za psihodiagnostična sredstva.
- Lourenco, O.M. (1993). *Toward a Piagetian explanation of the development of prosocial behaviour in children: The force of negational thinking*. *British Journal of Developmental Psychology*, Vol. 11, 91-106.
- Miller, P.A.; Eisenberg, N.; Fabes, R.A. & Shell, R. (1996). *Relations of Moral Reasoning and Vicarious Emotion to Young Children's Prosocial Behaviour Toward Peers and Adults*. *Developmental Psychology*, Vol. 32, 210–219.
- Scourfield, J.; John, B.; Martin, N. & McGuffin, P. (2004). *The Development of Prosocial Behaviour in Children: A Twin Study*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 45, 927–935.
- Staub, E. (1979). *Positive Social Behaviour and Morality: Socialization and Development* (Vol. 2). New York, Academic Press.
- Trommsdorff, G.; Friedlmeier, W. & Mayer, B. (2007). *Sympathy, Distress, and Pro-social Behaviour of Preschool Children in Four Cultures*. *International Journal of Behavioural Development*, Vol 31, 284–293.
- Warden, D. & Mackinnon, S. (2003). *Prosocial Children, Bullies, and Victims: An Investigation of Their Sociometric Status, Empathy and Social Problem-Solving Strategies*. *British Journal of Developmental Psychology*, Vol 21, 367–385.
- Zahn-Waxler, C.; Schiro, K.; Robinson, J.L.; Emde, R.N. & Schmitz, S. (2001). *Empathy and Prosocial Patterns in Young MZ and DZ Twins: Development and Genetic and Environmental Influences*. In R.N. Emde & J.K. Hewitt (Eds.), *Infancy to Early Childhood: Genetic and Environmental Influences on Developmental Change* (141–162). New York, Oxford University Press.

Езици и интеркултурни въпроси



Languages and intercultural issues

STANDARD ALBANIAN LANGUAGE AND LINGUISTIC CREATIVITY

СТАНДАРТЕН АЛБАНСКИ ЕЗИК И ЕЗИКОВО ТВОРЧЕСТВО

SUZANA EJUPI, VEHBI KADRIU

University “Ss. Cyril and Methodius”, Faculty of Pedagogy, “St. Kliment Ohridski” Skopje,
Republic of Macedonia

Abstract

Linguistic creativity is not an issue available for debate or a topic to be brought up and be resolved on tables; it is a matter that derives directly from people where linguistic expressions and means are elaborated in details. Creativity is something that can probably be described or defined theoretically but is almost impossible to be illustrated or taught practically. To understand someone's creative work seems unquestionably reasonable but what it really takes to produce creative work is irrational and impossible to master mechanically. If there is no reasonable and deep understanding of the developmental and creative tendencies of the Albanian language, the standard Albanian language is threatened to be non progressive and rigidity with non promising perspective according to the accurate and actual linguistic regulations. Standard Albanian language does not have authentic and unique representatives like other forms of the functional Albanian language. All of its speakers, more or less have created a kind of a linguistic consciousness in some dialectal version. So, their first linguistic reference is not inclined towards standard Albanian language. Therefore, they first test their creativity where they feel more linguistically proficient. Standard Albanian language has all the systemic and structural requirements of being considered a perfect communication instrument that reflects numerous opportunities to expand and enrich its' vocabulary. At the same time, it fulfills the functions and the numerous roles during communication practice and social activity in general. In this context, there is room for effective studies that will contribute in the area of linguistic creativity; specifically, within the corpus of standard Albanian language.

Key words: *standard Albanian language, linguistic creativity, communication practice, innovative trend, linguistic pragmatic*



The development and improvement of working tools have made it possible for man to change and improve himself and everything around him, but at the same time to develop and adapt the language as a communication device in order to meet the requirements of social and individual activity. It is considered a natural need of humans as social beings to always change and improve themselves and the place around them. These changes have only led him further, developing him constantly, leading him to perfection, in fact made him involve undoubtedly the means of communication and agreement as far as language is concerned. Considering this, the language should be enriched and perfected continuously. The language as a system of units, rules and structures, organized and combined in way that make sense, is in a constant effort to search, choose and absorb even better and other more appropriate linguistic forms. This tendency is not just about satisfying stylistic requirements but also promoting language creativity.¹ At this point, we can briefly define the concept of linguistic creativity, or some other meanings associated with it directly or indirectly.

In linguistics, the term creativity² is usually applied to define the ability that language users have to produce and understand an unlimited number of sentences, most of which they have never used or heard of. In addition, creativity is about using certain groups of sounds and structures through which we can produce unlimited number of sentences. The concept of creativity in a language has been noticed a long time ago from various researchers in the field of philosophy and linguistics, but this turned into an important matter in the contemporary linguistics when Chomsky emphasized its importance. Creativity in a language is not to be confused with creative tendencies as a concept found in literary art where it primarily deals with the imagination and originality of the creative subjects. Besides discussing the language creativity, we will also discuss some concepts related to standards of Albanian Language and how they are related. Standard Albanian language marks a synchronous function of the Albanian language in general, which represents the advanced form that was set upon a common code regulated at the level

of formal communication all over the Albanian language community. As we already know, the contemporary standard language followed a difficult pathway full of challenges during the final normative development, which was achieved with the Orthographic Congress forty-one years ago. All of this was mentioned so we can conclude about the general rate of the use of standard Albanian in communication by the Albanian language community.

If with a standard Albanian language we would only understand the period of the language code arrangement and its function, in general, it can be said that the standard Albanian has proved to be practical, be that from the communication point of view, symbolism or expression. Furthermore, since its early beginnings, the standard Albanian language marked incredible achievements in the literary movement of several authors who wrote and expressed themselves according to this language code, like: Jakov Xoxa, Dritero Agolli etc. and especially in the contemporary epic multidimensional work of Ismail Kadare. Particularly, in these works, the standard Albanian language has proved its proficiency as a means of expression.

Language itself as a social entity, it is distinguished for its natural feature of the two definite tendencies: normative conservatism and creativity development. These two trends do not collide with each other but specifically mark the depth of language as a general source of communication. If the first trend is the maintenance of the codification signs as a convention to deal within a certain social community, then the second trend follows step by step the development change, the innovative trend of the social organization of the linguistic community.

The human society continuously develops and improves itself. In fact, changes, advances and adapts to those changes.³ In this everlasting competition from the very start of human society and to nowadays, humans and society develops and advances not only materialistically but spiritually too. Language as an expressive tool must pursue and reflect on those changes by using different methods and techniques of the linguistic expression. Thus, whether we like it or not, even the language that we use with all its varieties must advance parallel to these developments. The truth is that while a person changes the environment, he changes and develops himself. Specifically, he changes his mental, emotional, and intellectual state in general and of course language as an expressive and reflective tool of them. When we take into consideration all these premises, then how can we not consider the standard language as one of the overall communicative codes in every linguistic community. In this context, it is understandable that the code of the standard Albanian language is not left out as well.

Is the standard Albanian language a common property of every Albanian and other Albanian speakers? Does every Albanian think and act

according to the varieties of our standard language? Who are the bearers and direct representatives of the standard Albanian as an L1 (i.e. how much is the diglossia present in our society)? Where do the fixed codification norms of the standard language lead us? In whose hands are innovations and changes in accordance with the social development of the standard Albanian (is it in the hands of one group of linguists or the other group of literary writers who design and work on it)? Is the standard Albanian an open and dynamic⁴ communicative device of the entire Albanian linguistic community?

Language functions and develops when it is used and serves as a communicative tool. Humanity, the everyday users of different codes of the Albanian language, elaborate, develop and enrich it continuously in accordance with linguistics needs. The linguistic creativity relates and cringes precisely to these needs. Even a common user of the Albanian language (an uneducated bearer of it), when the need to communicate emerges in him, he will undertake and do whatever it takes (even the unbelievable in first sight) and he will express whatever it is he wants to say or achieve in accordance with his need. This has to do more with the linguistic pragmatic⁵ (the pragmatic competence) and with some other phenomena which from a psycholinguistic perspective connects directly with the linguistic creativity. Linguistic creativity is not an issue available for debate or a topic to be brought up and resolved on tables; it is a matter that derives directly from people where linguistic expressions and means are elaborated in details. Creativity is something that can probably be described or defined theoretically but is almost impossible to be illustrated or taught practically. To understand someone's creative work seems unquestionably reasonable but what it really takes to produce creative work is irrational and impossible to master mechanically. If there is no reasonable and deep understanding of the developmental and creative tendencies of the Albanian language, the standard Albanian language is threatened to be non progressive and its inflexibility is non promising perspective according to the accurate and actual linguistic regulations.

A human's personality is characterized by different attributes. He can create, design and develop linguistic individuality. This feeling emerges especially when the Albanian speakers want to show originality. Moreover, the language appears at times as "natura naturans"⁶ and at times as "natura naturare". In addition, the language absorbs, develops, and revives the entire created matter of semantic expressive process. Every human being, with intelligence can produce, create, and deliver something different and new, something that hasn't been done or said by anyone yet. This stimulates the intuitive, inventive and creative feeling. These stimuli appear if not in every person, then certainly in most of them. Especially in a rather big group of people which are distinguished

for the aesthetic qualities of their linguistic expressions. Such people are known and given by others unique nicknames and attributes. They call them “eloquent people”, “conversational people”, people that say the right words, talented people that have an aesthetic eloquence which we love to hear.

Every user of a language is in a way its creator. The creators of a language are particularly those that implement the expressive tools in a conscious way. The demands of appropriate lecturing incline towards exclusive originality and this is the aim of linguists. In order to be original, every language speaker strives (depending on his or her language competence) to use the language tools in his own way. In other words every appropriate lecturer has a creative linguistic and nonlinguistic access.⁷ While using a certain language, (for instance the standard Albanian), the linguistic communicator is exposed in front of a large number of language tools and forms, as well as, methods and rules, in order to organize, connect, and combine them. So, while he chooses between them with a goal to achieve communication, at the same time he applies not only his stylistic affinities, but also his creative and expressive ones, which come naturally. On the other hand, regarding the rules and norms of communicative behavior, the speaker of standard Albanian sticks to these demands, and depending on the different discursive situations and conditions, he adapts, creates and uses new linguistic tools. It is in his nature to be different, unrepeatable, and original in his behavior and style, as well as in the use of his language. This psychological stimulus, and also other prompts, has been *modus vivendi* which have caused constant changes on the path of perfecting the linguistic tools continuously, and also perfecting the methods that are used to combine them. However, we should always have in mind and not forget the economic, social and political developments and progress, as a major sociolinguistic factor. As it is known, continuous social, political, economic, cultural developments in every human society, which are the carriers of a unique language system, set before their users the constant necessity to follow, deal with, or better said reflect their language while communicating. This axiomatic truth has to do with the Albanian language and its users as well, especially with the carriers of the standard Albanian code. The first one is about the social and functional aspect. After that, another very significant element joins it, i.e. the affinity for original expression in every speaker or user of the language. The self-changing and self-developing creativity or affinity of a language is a bidirectional process. This process has an interdependent flow that comes from social factors. These factors are connected and affected by the linguistically developing proficiencies and affinities of individuals who use the language while lecturing. At this point, being creative during lecturing activities can also be observed as a result of the interaction between language and

lecturing. Since it is a system of symbols, language is characterized by the continuous affinity (tendency) to maintain the constant balance of its elements and the relationship between them, by the fact that they are the determinants of the language as an agreement code. Despite all this, practical lecturing or speech accomplishments never fully reflect the legitimacies of the language system, partly because the lecturing product of a human is always imperfect, and partly because of the fact that new phenomena appear in the universe,⁸ which have not been adapted to the language yet. This means that every act of communication or every lecture in a way shows negligence or denial of the existing forms, thus, the language requires changes and adaptation to the new demands of lecturing expressions.

Moreover, the influence and interaction between the language and lecture makes the linguistic activity be observed as a creative practice or as a creative form of the social practice. In addition, language always has its unique actors and users. During everyday practice, they encounter two sides of the linguistic code: the permanent, necessary, normative, on one hand, and the unstable, changing, creative side, on the other. During lecturing activities or during the use of language in communication, sayings are organized in accordance with the linguistic conventions which make speakers belong to a particular linguistic community. However, while using the linguistic code, as it is already emphasized, the changing creative side in language is expressed, and this enables the representatives of a particular linguistic community to be distinct of one another. So, using the creative activity in language, and sticking to the existing linguistic rules, the flexible users advance and train their languages in order to respond to its many functions in social practice.

Everyone should be aware of this process, or better to say, of the value and use of the language in communication. Considering the fact that we learn the language system, through the creative approach and in accordance with the relevant rules of the language system, at the same time we also develop and change that language. One of the basic features of any language is the variability and instability of some linguistic rules. The language rules are not permanent as are the laws of nature.⁹ Hence, nowadays this idea is strongly supported as an undeniable truth. Knowing only the spoken and written form of the language is not enough. Therefore, it is necessary that we should aim to possess and use the language in an easy and masterful way, so we become artists of what we proclaim in Albanian. Furthermore, sociolinguistic and diachronic studies have shown that language is influenced by the dialectic development processes too. These dialectical changes of the language primarily are conditioned by the influence of natural factors, but without neglecting their reflections in the internal structure of language. The representatives of these dialects belong to a

linguistic and social community under certain conditions and needs and they build innovative forms for communication purposes. Those innovative forms are used in accordance with standard trends which are recognized and accepted as language codes. Each speaker uses signs of a language to seek and reveal a new form of expression. In fact, the language user selects and combines the existing elements, within the norms and rules set, in order to form a new and unused expression by someone else before. So, they want to be original and unrepeatable, but without excluding analogy, parallelism and other phenomena. This general trend of linguistic representatives relates directly to the needs of an expressive communication. The issue of the standard Albanian language should be regarded in a wider contexts concerning language discourse, particularly its code and function. The language tends to keep the system of structures and rules whereas communication tends to new discourse aims, diversity and creativity. The discourse is about actualizing the existing linguistic structures and satisfying the individual linguistic needs in order to renew the linguistic forms of expression through the new language codes inclined towards originality. Depending on who owns linguistic competence, language users bring elements of linguistic forms that make them distinct from other linguistic representatives. Considering their linguistic creativity, they say such sayings by using forms that makes his communicative expression not only quite attractive, but also arouses curiosity among other users of language. In this context, the Albanian language in general has no representative of its own. All its users have linguistic awareness of a certain dialectical variant. In fact, their linguistic awareness is not completely taken from standard Albanian language.

It takes a while until they master the standard Albanian language. Although might look unnatural and unbearable, over time they will find their place in the framework of the standard Albanian Language. Albanian language has the standard systemic and structural conditions for being a tool or a perfect code with numerous opportunities to enrich the development of linguistic expression. Also, it can fulfill the numerous roles during communication practice and social activity. According to this context: the teacher should consider:

- The first and foremost, he must deeply and widely recognize the structure, the system and nonstandard variants of functioning of the Albanian language (the language of students);
- To have real knowledge of the language and discourse. To understand their interaction as the two basic categories of communication and being aware of the role and importance of linguistic creativity;
- To know the value of communicative emotional expressions as part of linguistic context;
- To know and take into account the different expressive skills of students and try to influence the development of their creative skills in producing the language.

Like any other language, the standard Albanian also is trained to respond to any circumstance as far as communication is concerned. The language is developed by its users and it depends on how much linguistically they are trained in the field of linguistic expression. In that way, we can easily push them forward and help them achieve comprehensive development of their language. It is obvious that those more highly evolved, necessarily have managed to develop language more highly than others.



LITERATURE:

1. Çomski, N. (1979) *Gramatika i um*, Nolit, Beograd
2. Memushaj, R. (2008) *Gjuhësia gjenerative*, ShBLU, Tiranë
3. Çomsky, N. (2007) *Gjuha dhe problemet e njohjes*, Toena, Tiranë
4. Hudson, R. A. (2002) *Sociolinguistika*, Dituria, Tiranë
5. Bugarski, R. (1986) *Lingvistika u primeni*, ZUNS, Beograd
6. Vasiq, S. (1990) *Kultura govorne komunikacije*, Prosveta, Beograd
7. Radovanović, M. (1979) *Sociolingvistika*, BIGZ, Beograd
8. Lyons, J. (2001) *Hyrje në gjuhësinë teorike*, Dituria, Tiranë
9. Ismaili, R. (2003) *Standarde dhe identitete*, Dukagjini, Pejë
10. Vasiq, S. (1994) *Psiholingvistika*, Institut za pedagogskih istrazivanja, Beograd
11. Loshi, Xh. (1999) *Stilistika dhe pragmatika*, Toena, Tiranë

Footnotes

¹ One of the most important language competences is creativity. According to Chomsky, creativity means when the language user has the capability of producing new sentences and being immediately understood by other language users. (R. Memushaj, *Gjuhë sia gje nerative*, ShBLU, Tiranë, 2008, f. 88)

² D. Kristal, *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike*, Nolit, Beograd, 1988, f. 135

³ M. Shipka, *Kultura govora*, Prometej, Novi Sad, f.33

⁴ Xh. Lloshi, *Shqipja !! gjuhë e hapur dhe dinamike* (Konferenca shkencore “Shqipja standarde dhe shoqëria shqiptare sot”, Tiranë, 2003, f. 87)

⁵ K. Sornig – CH. Penzinger, *Pragmalinvestika* (përmbledhje punimesh me tënjëjtin emër), Zagreb, 2012, f. 217

⁶ Natura naturans (from Latin: the nature of creativity, the principle of the creative subject, the creators, in some philosophical works a synonym for God), natura naturare (from Latin: a created world, the principle of the created object, of special things, of the world in general, in some philosophical works a synonym for the universe).

⁷“...: we can be sure that *two speakers never have the same language style, because they never have the same language experience.*

The difference between speakers can vary in a small and insignificant degree (for e.g. in the case of orphans raised together) or they can vary to a total degree within the bonds of universal features of language.

(According to R. A. Hudson, *Sociolinguistics*, translated into Albanian by Mariana Ymeri, “Dituria”, Tirana, 2002, pg. 21

⁸ D. Shkiljan, *Dinamika jezičnih struktura*, Studentski centar, Zagreb, 1976, f. 17

⁹ S. Vasiq, *Zhvillimi i gjuhës, i kulturës s shtë folurit dhe rëndësia e tyre*, (marrënga përmbledhja e punimeve “Jezik i kultura govora u obrazovanju”, Beograd, 2009, f. 55

МЕЖДУНАРОДНИ НАЗВАНИЯ НА ЦВЕТОВЕ В МАКЕДОНСКИЯ ЕЗИК
INTERNATIONAL NAMES OF COLOURS IN THE MACEDONIAN LANGUAGE

ELIZABETA RALPOVSKA

**University “Ss. Cyril and Methodius”, Faculty of Pedagogy, “St. Kliment Ohridski” Skopje,
 Republic of Macedonia**

Abstract

Goal: *To make a conclusion by following the chromatic terminology in the Macedonian language that the inventory of the lexical – semantic group with the meaning of colour has expanded and enriched constantly over time with new terms by borrowing, interference, semantic and word-forming derivation and that this process of lexical enrichment has not lost in intensity even at present.*

Methods: *Lexical-semantic analysis and lexical-semantic division of the nominative terms of colour according to the etymological and semantic origin.*

Results: *According to the etymological origin – there is a presence of: Slovenisms (бел, жолт, зелен, модар, сив, син, црн), Turcisms (ал, зардечал, каки, кафеав, пембе, портокалов), words of Greek origin (окер, порфирен, сепија, цинобер), Latinisms (аквамарин, пурпур, резеда, розов, рубинен, циклама) and internationalisms (беж, бордо, индиго, кармин, лила, туркиз); according to the semantic origin – there is a presence in six of the ten semantic fields of the basic colours: бела, виолетова, жолта, зелена, кафеава, розова, сива, сина, црвена and црна боја.*

Conclusion: *The analysis of the international names of the colours reveals the existence of nominal and adjective lexemes which denote colour regardless whether the lexemes realize this meaning in the frames of their basic semantic realization or the lexemes realize the meaning colour as secondary, implicate nomination in the process of secondary nomination.*

Key words: *colour, nomination, association, semantic field, secondary meaning, metaphor.*



By examining the colour system and their language representatives in the Macedonian language, it is easy to notice that the descriptive adjectives are the basic, but not the only part of the system, which covers the meaning dimension of the colours. The descriptive adjectives, the material adjectives, the nouns and the nominal syntagmas have an important place in this semantic area. Their presence marks the lexical-semantic group with lack of quantitative defining which occurs due to the unlimited possibilities for nomination of the nominal syntagmas and the close mutual intertwining of the primary and secondary meaning of many nouns and adjective lexemes. The increasingly frequent use of the nouns with the function of adjectives is due to the direct borrowing of new lexemes – nouns, which primarily denote another subject (a metal, a mineral, a material, a plant, an animal etc.) and their simultaneous use in the way of secondary nomination as nominative marks for the adequate colour of the subject, for example: *лазур, махагони, резеда, туркиз, циклама, цинобер*, etc. In this way, the same lexeme develops a new secondary meaning by metaphorical association caused by only one seme which refers to the colour of the subject present in

its primary meaning, which proved to be powerful enough to produce the new secondary meaning. The newly produced lexeme may develop its own derivative system, in which there must be a relative adjective, which in its turn develops a secondary descriptive meaning and in this way manifests the nomination *kind of colour*; thus functioning as a parallel nominative mark together with the secondary meaning of the noun from which it is derived, for example: *лазур – лазурен, туркиз – туркизен*.

A part of the words which belong to the lexical-semantic group with the meaning of *colour* will be the subject of our lexical-semantic analysis, and these are international names of colours in the Macedonian language. The inventory of the group contains 150 lexical units, although this number is not final because of the increased shading of the world, done by the people. This means that we have a continuous intake of new lexemes, nominal and adjective, which mark a colour regardless whether they are lexemes which realize this meaning in the frames of their own semantic realization or lexemes which realize the meaning *colour* as secondary, implicit nomination in the process of secondary nomination. This number does not cover the syntagmatic formation of the type

with the colour of, because of the possibility for their limitless production and semantic connection according to the colour of all usual or unusual objects which attract the people's eye sufficiently sensitively and clearly in order to start a process of creation of a new nominative mark with chromatic value in their awareness.

By following the development of the chromatic terminology in the Macedonian language, we may conclude that the inventory of the lexical-semantic group with the meaning of *colour*, has expanded and enriched constantly over time with new terms by borrowing, interference, semantic and word-forming derivation and that this process of lexical enrichment has not lost in intensity even at present. By analysing the nominative marks for colour as lexical units, it is not difficult to conclude that the colour system which originates from different languages consists of several layers of vocabulary marked by time. Hence, the first division in the frames of the lexical-semantic group with the meaning of *colour*, i.e. types of adjectives according to the etymological origin. According to this, we distinguish the following types of lexemes:

1. **Slovenisms** – words inherited from the Old Slavic or Proto-Slavic language or they may have entered the written language from Russian, Bulgarian and Serbian language in the beginning of the 19th century. They represent the basis of the Macedonian chromatic terminology, and they are represented by simple and derived descriptive adjectives, which are generally known and can be found in the other Slavic languages: *бел, блед, вран, жолт, зелен, златен, костенлив, лис/лисест, маслинест, модар, пепелав, рус, сив, син, сребрен, црвен, црн*.

2. **Turcisms** – words that have come from Turkish language. They reflect the touch of the new oriental culture at the time when this language had the position of a language of prestige as opposed to the other Balkan languages. The smaller number of Turkish borrowings which denote colour represent doublet form, which at the very introduction, functioned parallel to the Slavic terms, and the majority of them are independent nominative marks for nominating a colour or a nuance of a colour: *ал/алов, бадемов, бакам, бакарен, зардечал, зејтинлија, каки, кана, кара, кафеав/кафен, килибарен, крмуз, мор/морав, нембе/нембен, портокалов, чивит*.

3. **Words of Greek origin** – words which come from Greek language are characterized by appearing in different time periods. Even though, the contact between Macedonian and Greek language occurred throughout a long time interval, we can notice the clear absence of Greek borrowings with the meaning of *colour*. We can find only the following lexemes: *окер, порфирен, сенија* and *цинобер*.

4. **Latinisms** – the words from Latin date to distant and more recent times. They have entered through literature and through a language-

intermediary. Their presence is marked by the following lexemes: *аквамарин, пурпур/пурпурен, резеда, розов, рубинен/рубинов, ултрамарин* and *циклама*.

5. **Internationalisms** – words taken from the Western European languages are usually of Romance origin and are borrowings from more recent times. They have entered through literature and by intermediation of other languages. This group consists of the following lexemes: *беж/бежов* < French beige, *бордо* < French bordeaux, *браон* < German braun, *бронзен* < French bronze, *виолетен/виолетов* < French violette, *драп* < French drap, *индиго* < Spanish indigo < Latin indicum (with the meaning: Indian), *кармин* < French carmine < Latin carminium < Spanish alquermes < Arabian qirmiz < Persian kirm = (with the meaning: worm), *крем* < French creme, *лила/лилав* < French lilas < Arabian lilvk, *махагони* < German mahagoni, *оранж* < French orange < Arabian nвrdng, *латинест* < Spanish platina, *тегет* < Austrian Tegetthof, *теракота* < Italian terra cotta, *туркиз/туркизен* < French turquoise (with the meaning: Turkish), *чоколаден* < Spanish chocolate.

6. We distinguish the **nominal syntagmas** as a separate group, which are borrowed meanings of the word from another language with a universal language value. The possibilities for their formation are limitless, the terms which cause metaphoric associations with chromatic value come from various languages, belong to different meaning dimensions, cover various semantic fields and are united by the Turkish lexeme *боја*, with the function of a semantic determinant, and the realization on the basis of the similarity with a given term. The examples are extracted from written texts and are grouped according to the primary nominative mark which denominates: a) *plants*: (with the colour of) almond, vanilla, sage, iris, lilac, chestnut, lavender, lemon, orchid, peach, violet, grass, tobacco, cherry; b) *animals*: (with the colour of) pigeon, camel, sepia; c) *metals*: (with the colour of) bronze, gold, cobalt, frozen steel; d) *materials*: (with the colour of) wine, coal, cappuccino, coffee, amber, honey, sand, dust, mustard, terracotta, smoke, champagne, sugar; e) *objects*: (with the colour of) caramel, meat, ivory, old paper, dry grass.

The second division of the colours, which attracts linguistic attention and which we will discuss further on, is from a semantic point of view. This is the division according to semantic fields or paradigms with one main impetus i.e. one basic colour, which is most frequently semantically related to a determined number of basic or derived meanings of other lexemes, which contain a seme in their semantic structure, which connects them to the semantic structure of the lexeme-carrier of the primary colour. In this way, we acquire synonymic arrays of lexemes with close meaning, which represent semantic carriers of the variants as marks of a type of colour or a nuance of

colour. The grouping in semantic fields is done according to the basic, dominant seme in the semantic content of the lexeme, which is a carrier of the primary colour in a determined semantic field, and relates to the semes which are same or similar as the dominant seme, and which can be found in the primary or derived meanings of the other lexemes. The internationalisms with the meaning of *colour* belong to six of the ten semantic fields of the primary colours. They are absent in the semantic fields of white, black, pink and green colour (see, Jasar-Nasteva, 1984: 69-71; Bandilovska-Ralповска, 2011: 214-215):

1. **Semantic field of the colour purple,** *dominant seme = with the colour of a violet:* виолетен/виолетов, лила/лилав.

2. **Semantic field of the colour yellow,** *dominant seme = with the colour of lemon, yolk, gold:* крем/кремов, оранж.

3. **Semantic field of the colour brown,** *dominant seme = with the colour of coffee:* беж/бежов, браон, бронзен, драп, махагони, чоколаден.

4. **Semantic field of the colour grey,** *dominant seme = with the colour of ash:* платинест.

5. **Semantic field of the colour blue,** *dominant seme = with the colour of the cloudless sky:* индиго, тегет, тиркиз/тиркизен.

6. **Semantic field of the colour red,** *dominant seme = with the colour of blood:* бордо, кармин, теракота.

From a semantic point of view, all the terms for denomination of colours, even the international names, can be divided into three groups:

1. Basic, underived or primary lexemes, with the colour as a the dominant seme in the semantic structure. Such are: *беж* and *браон*, which are unchangeable adjectives in terms of gender and number.

2. Derived or secondary lexemes, which are the result of an inner semantic derivation, which are polysemantic transformations and a result of the metaphoric associative relating according to the seme, which refers to the colour of a determined semantic content. Such are: *бордо, бронзен, виолетен, драп, индиго, кармин, крем, лила, махагони, оранж, платинест, тегет, теракота, тиркиз* and *чоколаден*.

3. Derived or secondary lexemes, which are acquired by inner word-forming derivation which occurs as a result of the synonymic associative relating, forming an array of derivatives with the same meaning, i.e. the same colour as the basic lexeme, from which they are derived. Such are: *бежов, виолетов, кремов, лилав* and *тиркизен*.

In the metaphorical associations made according to the colour, the new nomination *type of colour* is acquired in a process of secondary nomination according to the seme, which is present in the seme composition of the lexeme and usually denotes another term – a metal, a mineral, material, a plant, or an animal. This unique seme was strong

enough to produce a new semantic meaning and to form a completely new nominative mark, which semantically belongs to another lexical group. In this way, adjective and noun lexemes are attained as terms for nomination and denoting colours and nuances of colours.

The adjectives as terms of colours or nuances of the colours are descriptive adjectives or descriptive variants of the material and relative adjectives, which develop the secondary metaphoric meaning as the result of the secondary semantic motivation and the secondary nomination.

a) Descriptive adjectives with the meaning of a colour or a nuance of a colour

бордо – of dark red colour, according to the name of the wine with the same name, which is produced in the city of Bordeaux in France; *виолетен/виолетов* – with the colour of a violet, according to the violet colour of the flower *Viola odorata*, known in our country by the name *темјанушка* (violet); *лила/лилав* – with the colour of lilac, according to the light purple colour of the flowers of the plant *Syringa vulgaris*, known in our country by the name *јоргован* (lilac); *платинест* – of shining white-grayish colour, according to the name of the metal platinum; *тегет* – of dark blue colour, the colour of a nautical uniform, according to the surname of the Austrian admiral Wilhelm von Tegetthoff.

b) Material adjectives with the meaning of a colour or a shade of a colour

Бронзен – of shining red-brownish colour, according to the colour of the alloy bronze.

c) Relative adjectives with the meaning of a colour or a shade of a colour

Тиркизен – of a shining green-bluish colour, according to the colour of the semi-precious gemstone, turquoise; *чоколаден* – of dark brown colour, the colour of the chocolate, according to the dark colour of the mixture of cocoa, butter, sugar and other ingredients.

The nouns as terms of colours or nuances of a colour are examples for a typical adjectivization of one of the meanings in the process of secondary nomination motivated by the development of the seme, which denotes the colour of the basic semantic content:

драп – the first, basic meaning of this noun is a woollen fabric made by knitting or weaving yarn threads from sheep or camel wool, etc. The term which nominates the colour of the wool itself is the second, derived meaning, which may be identified with the help of the following synonymous terms: *боја на волна, боја на небелено платно от песочна боја* (the colour of wool, the colour of unbleached fabric or the colour of the sand).

индиго – in its basic meaning, it occurs as a botanical term which denominates the tropical plant *Indigofera tinctoria*, whose leaves, when soaked in water and left to ferment with sodium hydroxide, produce a blue pigment, which by drying solidifies in

powder with a dark blue colour. The same lexeme, develops a new meaning by metaphoric association, which denotes the colour acquired by the powder from this plant.

крем – is a noun with multiple meanings, which occurs as a term from cookery in its primary meaning, and names the milk fat of pale yellow colour, from which butter is made. This lexeme develops three secondary meanings of denomination by metonymy: the mushy mixture for icing cakes and sweets; cosmetic cream for various skin treatments; and cream for polishing leather clothes and shoes. This lexeme develops another meaning by metamorphosis, which is as a term for nomination of the pale yellow colour which reminds of the colour of the milk fat.

махагони – represents a botanical term in its basic meaning, which denominates the tropical tree *Swietenia mahogany* that has a characteristic red-brownish colour, from which furniture is made. This expression is also used for denominating the colour which reminds of the red-brownish colour of this tree.

оранж – is as a botanical term in its basic meaning, which denominates the subtropical evergreen fruit tree *Citrus aurantium* with thorny branches, leathery leaves and big round orange fruits, known in our country as *портокал* (orange). The term for nomination of the colour orange according to the colour of the fruits of this tree occurs as a second, derived meaning.

теракота – is a term from pottery, which in its basic meaning is as a term for denomination of various subjects made from a special type of clay, baked at a high temperature without glazing. The same name is used for the denomination of the reddish colour which reminds of baked clay, by metaphor.

тиркиз – the first basic meaning of this noun is to nominate the semi-precious gemstone with a specific green-bluish colour. The term occurs as a second, derived meaning for denominating the colour which is like the green-bluish colour of this stone.

кармин – represents a noun with multiple meanings, which realizes the belonging to the lexical – semantic group with the meaning of a colour as a result of metaphor. However, what is interesting in this lexeme, is the fact that the metaphorically acquired lexeme with a chromatic value, creates a new secondary nomination of a concrete object by metaphor, to be more exact, it names a cosmetic item used for colouring the lips red, or any other colour. Following this metaphoric transformation, it is inevitable to analyze the development of this lexeme through several languages and to discover its etymological origin. *кармин* < French *carmine* < Latin *carminium* < Spanish *alquermes* < Arabian *qirmiz* < Persian *kirm* = worm. This regression to the source language and the primary meaning of the lexeme indicated nominative and semantic equalization with another lexeme from the Macedonian language – that is the lexeme *крмуз*, which originates in the Turkish

кѣрмѣз, i.e. the Arabian *qirmiz*, with a primary meaning of a term of zoology, which names a small insect, a parasite originating in Asia – *Dactylopius coccus*, whose eggs when dried and treated with acid, produce a beautiful intensive colour. By secondary metaphoric relating, the name of the insect becomes a name for nomination of the red colour attained from it.

This review of the international lexemes covers the lexemes used in everyday language communication, which are generally accepted in terms of the language standard norm and are registered as lexical units in the Macedonian dictionaries which nominate and denote colours. The analysis has proved that the majority of the international lexemes which denote colour are independent nominative marks for nominating a colour or a nuance of a colour, and the minor part of them are doublet forms, which function parallel to the Slavic and Turkish terms with a noticeable tendency for their dominant use, especially of the Turkish loanwords, which are increasingly attributed as archaisms. The following terms occur as independent nominative marks for naming a colour or a nuance of a colour: *беж/бежов*, *бронзен*, *драп*, *крем/кремов*, *лила/лилав*, *махагони*, *тегет*, *теракота*, *тиркизен* and *чоколаден*. Equality in the nominative mark for nominating a colour or a nuance of colour can be found in the following lexemes: *бордо* = *вишнов* (Slavic); *браон* = *кафен/кафеав* (Turkish); *виолетен/виолетов* = *темјанугав/темјанужен* (Slavic) = *мор/морав* (Turkish); *индиго* = *чивит* (Turkish); *кармин* = *крмуз* (Turkish); *оранж* = *портокалов* (Turkish); *латинест* = *сребрен* (Slavic) = *срмен* (Turkish). Confirming the presence of the noun and adjective lexeme among the international terms for colours, the analysis discovers a process of constant introduction of new lexemes, not with the meaning of a colour, but a nuance of a colour, because the spectrum of the basic colours is present in all languages, each language has its own nomenclature for nominating by use of the native lexemes, and the internationalisms used for denomination of the basic colours, from the type of *браон* and *оранж* are negligible in comparison to the great number of terms for denominating shades of colours from the type of *бронзен*, *беж*, *драп*, *лилав*, *резеда*, *тиркиз*, *циклама* or in the way of syntagmas of the type *со боја на ванила*, *со боја на лаванда*, *со боја на сенф*, *со боја на смарагд*, *со боја на шампањ* (with the colour of vanilla, with the colour of lavender, with the colour of mustard, with the colour of emerald, with the colour of champagne) etc.



LITERATURE:

- Bandilovska-Ralpovska, E. (2011). *Paradigmatskite odnosi kaj opisnite pridavki vo makedonskiot jazik*. [Paradigmatic relations in qualitative adjectives in Macedonian language. In Macedonian]. Doktorska disertacija, Skopje: Filoloshki fakultet "Blazhe Koneski", Univerzitet "Sv. Kiril i Metodij" vo Skopje.
- B'lgarski etimologichen rechnik*, tom 1-6. (1971-2002). [Bulgarian Dictionary of Etymology. In Bulgarian]. София.
- Klajn, I. & Љipka, M. (2010). *Veliki rechnik stranih rechi i izraza*. [The Unabridged Dictionary of Foreign Words and Expressions. In Serbian]. Novi Sad: Prometej.
- Jashar-Nasteva, O. (1984). *Leksichko-semantichtiot potsistem na boi vo sovremeniот makedonski jazik*. [The lexical-semantic subsystem of colours in contemporary Macedonian language. In Macedonian]. *Prilozi*, VI/2, 59-75, Skopje: MANU.
- Gortan-Premk, D. (1997). *Polisemija i organizacija leksichkog sistema u srpskome jeziku*. [Polysemy and organization of the lexical system in the Serbian language. In Serbian]. Belgrade.
- Skok, P. (1971-1974). *Etimologijski rjechnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*. [Etymological Dictionary of Croatian or Serbian Language. In Croatian]. Zagreb.
- Tolkoven rechnik na makedonskiот jazik*, tom 1-5. (2003-2011). [Unabridged Dictionary of Macedonian Language, volumes 1-5. In Macedonian]. Skopje: IMJ "Krstе Misirkov".
- Љkal'ijж, A. (1965). *Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku*. [Turcisms in the Serbo-Croatian Language. In Bosnian]. Sarajevo: Svetlost.

ИЗУЧАВАНЕ НА МАКЕДОНСКИ ЕЗИК СРЕД АЛБАНЦИ КАТО ЕЗИК НА СРЕДАТА В РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА**LEARNING MACEDONIAN LANGUAGE AS A LANGUAGE OF THE ENVIRONMENT AMONG ALBANIANS IN THE REPUBLIC OF MACEDONIA****LULZIM ADEMI****University “Ss Cyril and Methodius”, Faculty of Pedagogy, “St. Kliment Ohridski” Skopje, Republic of Macedonia****Abstract**

Goal: To give a brief analysis of the Macedonian language education of students in Albanian language primary schools since the beginning (1945/46), up to now, and especially of the teachers who teach this subject, and also to point out that the poor results in the past 50 years are the result of objective and subjective factors, such as the syllabi and curricula, the textbooks and especially the teachers, who in our opinion are the key factor for successful learning of this subject. **Methods:** The descriptive method is used for description of the situation regarding the teachers of this subject in Albanian language primary schools, and the analytical method is applied for the professional training of the teachers who teach this subject in Skopje and its area.

Results: the majority of the teachers in Skopje and its area are not adequate according to the established normative for teachers who are supposed to teach this subject. **Conclusion:** the experience so far speaks of poor results in this subject, but this should not be credited only to the teachers who teach this subject, but also to the institutions which produce such staff. In our opinion, special departments where staff who will successfully conduct the syllabi of the subject Macedonian language, as a language of the social environment, need to be opened.

Key words: second language, foreign language, official language, students, school, teaching staff, Academy of Pedagogy, training.



Improvement of the quality and efficiency of language learning is one of the main goals of the Strategic frame of education for the year 2020 (ET, 2020). This frame stresses the need for training the citizens to speak at least two languages other than Macedonian, from the earliest childhood, and these languages are called foreign languages. However, in many countries, in which there are other nationalists, very often, aside from the term foreign language, the term second language or in some places, the term language of the environment also appear. According to many linguists, there are no significant differences between the two terms, “In a general sense, every language which is learnt after the learning of the mother language is called a second language, however, when it is compared to the term foreign language, the term second language refers to the language which plays an important role in the country or region, although it may not be the first language of many people who use it” (Richards and Schmidt 2002:472)¹. They also define the foreign language as “a language which is not a mother language of many people in a certain country or region, it is not used as a teaching language in schools, it is not a language for communication in the government, media etc.” (Richards and Schmidt, 2002:206)².

Many other linguists such as Fasold and Connor-Linton, Falk (1978) and Hudson (2000) give similar definitions of these two terms, and this means, that they consider the difference between “the second language” and “the foreign language” to be geographic and social. Usually, the second language has an official status or recognized function and the reasons for learning the second language are often different from the reasons for learning a foreign language. The second language is required for complete participation in the political and economical life in the country, because it is an official language or one of the official languages of the country,

The need for learning the language, which is an official language of the country and is called a second language, appears in many countries where minorities live. This is the case in the Republic of Macedonia, where people of different nationalities have lived for centuries, whose languages have always been in contact and influenced each other. Until the beginning of the Second World War, many languages had the status of official and were not a language of the majority. After the liberation and forming of Yugoslavia and Macedonia as a member of the Federation, for the first time Macedonian language became an official language, and thus began the organized learning of Macedonian language by

people of different nationalities who lived in Macedonia. The Albanians, Turkish people, Serbians and others started to learn the Macedonian language in the schools as an official language of this country in the frames of the Federation. The reason for the students of the other nationalities to learn this subject is to get introduced to the history, literature, art, science and technology of the majority.

The syllabi of the subject Macedonian language for the students of other nationalities is uniform, and it is intended for the students who attend classes in Albanian and Turkish language. In the syllabi, the learning of the Macedonian language is defined as an ability of the students of the other nationalities to use it, i.e. to have command of the standard Macedonian language. The subject Macedonian language is being taught to the students of the other nationalities from fourth to ninth grade and it has the status of an obligatory subject. The subject Macedonian language for the students of the other nationalities according to the syllabi in use, is studied from IV to IX grade, with the following fund of classes: in fourth and fifth grade 2 (two) classes per week or a total of 72 classes per year, in sixth and seventh grade 3 (three) classes per week or a total of 108 classes per year, and in eighth and ninth grade 2 (two) classes per week or a total of 72 classes per year. The same syllabi as for the subject mother language is used, however, only the fund of classes for beginner reading and writing is planned with a total of 20 classes, whereas the other syllabus areas are not determined in terms of number of classes, and they are done integrally and it is up to the teachers to determine how much, when and how they will process parts of the syllabus.

The subject Macedonian language for the students of the other nationalities appeared in the first syllabus and curriculum brought in 1945 / 1946 and it was introduced in third grade, the fund was two classes per week, and in 1959, with the new syllabi and curricula, the fund of classes increased to three classes per week. What is characteristic of this new syllabus of the subject Macedonian language is that it does not differ at all from the syllabus of the subject Macedonian language for the students of Macedonian nationality, and a tendency can be noticed for theorizing, limiting the language mainly to grammar rules which are undeniably an important part in the learning of a language, but if a language is learnt mechanically and the grammar rules are just memorized, skills and habits for a concrete use of the literary Macedonian language are not acquired, and thus the goals of the language learning are not achieved. We can freely say that the textbooks used at that time and until now are created according to the textbooks for Macedonian language for the students of Macedonian nationality, and with this the specificity demanded by modern science and the educational tasks imposed by the multinational community is not present. By a decision of the

Republic Pedagogy Committee on 17.01.1983, in Albanian and Turkish language primary schools and classes, the Macedonian language is introduced in the first grade with a fund of two classes per week, and according to all available documents of that time, it can be concluded that this decision is not a result of an elaborate analysis, but it is a political issue. It was mainly an excuse of the social – political factors, allegedly due to the poor use of the Macedonian language and not because of the language systems and the foreknowledge of the students from other nationalities that attend school. In 1990/1991, the fund of classes for this subject increased to three classes per week (until then, the Macedonian students learnt Serbian, and this lasted until the 90's, i.e. until Macedonia's independence). After the dismay of Former Yugoslavia, in the Republic of Macedonia a more significant change in the learning of the subject Macedonian language happened in 2006, when Sulejman Rusiti was the Minister of education, and when it was established that the learning of the subject Macedonian language for the students of other nationalities should begin in fourth grade, with two classes per week. According to the adopted strategy in October, 2010, supported by OBSE, it was confirmed that the subject Macedonian language for the students of the other nationalities will be studied from the fourth grade (before this strategy a law was passed for learning this subject from the first grade, a law that the Supreme Court abolished), but a permission was given for it to be studied earlier if a decision was made by the School Board or the Council of Parents, but this would not be classical education, it would be taught through game, and it would not be registered as a subject with a grade.

The issue regarding the learning of the Macedonian language by the students from other nationalities in recent years, although we can freely say even previously, increasingly turned from an educational matter into a political matter (as we previously mentioned, the Supreme Court made a decision), which cannot be solved, especially if we bear in mind that with the new Concept for nine-year long education, the English language is learnt from first grade, and the Albanians, increasingly, oppose the great burdening of the Albanian students as opposed to the Macedonian ones (a situation which will follow them in their entire further education, and they will always be burdened with one more subject).

What are the results of the learning of the subject Macedonian language?

The learning of the Macedonian language as a subject in the previous 60 years did not yield the expected results. This is confirmed by the fact that after finishing the eight-year long education the students are not able to sufficiently communicate in Macedonian, and unfortunately, this tendency is intensified in the last two decades. We witness that the young Albanians have a very small ability to communicate in Macedonian, and this tendency is

evergrowing in parts of western Macedonia, where there is a greater concentration of Albanian people, who even after finishing the eight-year long education are still not sufficiently familiar with the system of the Macedonian language.

In our opinion, this situation is influenced by many objective and subjective factors such as the syllabi and curricula (from the analysis of the syllabi and curricula, we feel a tendency for over-theorizing and limiting the language only to grammar analysis and translation), the textbooks of the subject Macedonian language (the textbooks which were used until now for the learning of this subject are in a sense a copy of the textbooks used in the classes with Macedonian teaching language), however, one of the main factors undeniably is the teaching staff.

What is the situation with the teachers who teach the subject Macedonian language?

At the beginning, the subject Macedonian language was taught to the other nationalities by teachers without minimal required qualifications. Later in the Republic of Macedonia, training of teachers who teach Macedonian language to students of the other nationalities was carried out in various educational institutions. At the beginning, this teaching staff was formed at the Academy of Pedagogy, where a double major group of Albanian with Macedonian language was formed, and this group functioned successfully until 1983, when all double major groups at the Academy of Pedagogy were cancelled, including the group of Albanian with Macedonian language at which twenty students graduated from 1965 to 1983. After the cancelling of these groups, the education of this staff was done at the faculties of pedagogy, to be more concrete, the education of the teachers who teach Macedonian language to the students of the other nationalities was done in several educational institutions.

With the most recent changes of a part of the syllabi for primary education, in the part of the normative for the teaching staff passed on 1.03.2013, it was determined that the teaching of Macedonian language to students of other nationalities in the nine-year long education may be carried out by a person who graduated at the Faculty of Philology at the department of Macedonian language and literature – module for teachers; department for Macedonian language, Serbian language and literature – module for teachers; department for Macedonian literature and South Slavic literature with Macedonian language as a second major - module for teachers; department for Macedonian language and literature as a second major, department for elementary education in Macedonian (in elementary education); double major studies of Macedonian and English language, Macedonian and French language, Macedonian and German language, study group of general and comparative literature – module for teachers; department for general and comparative literature – a module with adequate pedagogic-psychological and methodological training at an appropriate faculty³.

In the past, but unfortunately even today, in the Albanian language primary schools in the Republic of Macedonia, the education of the subject Macedonian language is carried out by teachers who do not meet the requirements of the normative. We will try to explain the professional competence of the teachers who teach Macedonian language in Albanian language primary schools in Skopje and its area, because we were only able to access these data, and a part of the teachers refused to give the needed information.

There are 98 primary schools in Skopje and its area, in 60 of these schools the education is realized only in Macedonian teaching language, 23 schools realize the educational process both in Macedonian and Albanian, and in 15 of these schools realize the education in Albanian teaching language. In these schools, we determined a variety in terms of the professional competence of the teachers who teach this subject. There is an increasing tendency for this subject to be taught by inadequate staff in most of these schools, especially in the rural environments. Most of them have graduated at the Faculty of Pedagogy at the department of elementary education in Albanian teaching language. From the staff who is adequate to the requirements of the normative, most have graduated at the Faculty of Philology at the department of Macedonian language and literature, Macedonian and Serbo-Croatian language, Macedonian and South Slavic literature with Macedonian language, Macedonian and South Slavic literature, a part of the teaching staff had graduated at the Academy of Pedagogy at the department of Macedonian language, and four teachers have graduated at the Academy of Pedagogy at the department Albanian with Macedonian language. In the Albanian language primary schools we found teachers who teach the subject Macedonian language, who graduated at the Faculty of Philology at the department of Albanian language and literature and Macedonian language as a second major, and recently we found teachers who graduated at the Faculty of Philology at the department of Albanian language and literature, module for translators. These two profiles according to the normative are not adequate to teach this subject.

If we analyse the age of the teachers who teach the subject Macedonian language in Albanian language primary schools in terms of the professional training we may conclude that the teachers who have over 30 years of work experience have completed the training at the Academy of Pedagogy at the groups Macedonian language, Albanian and Macedonian language, Macedonian and Serbo-Croatian language; the teachers who have 10-30 years of work experience have graduated at the Faculty of Philology at the departments of Macedonian language and literature, Macedonian and Serbo-Croatian language, Macedonian and South Slavic literature and Macedonian language, Macedonian and South Slavic literature; and the

teachers who have up to 10 years of work experience have graduated at the Faculty of Pedagogy at the department of elementary education in Albanian teaching language or at the Faculty of Philology at the department of Albanian language and literature and Macedonian language as a second major, and at the Faculty of Philology at the department of Albanian language and literature, module for translators.

As far as the national structure of the teachers who teach the subject Macedonian language in terms of the training we may conclude that the teachers who have completed the training at the Academy of Pedagogy at the department of Macedonian language or have graduated at the Faculty of Philology at the departments of Macedonian language and literature, Macedonian and Serbo-Croatian language, Macedonian and South Slavic literature and Macedonian language, Macedonian and South Slavic literature are of Macedonian nationality, whereas the teachers who have completed the training at the Academy of Pedagogy at the Albanian and Macedonian language department, or have graduated at the Faculty of Philology at the department of Albanian language and literature and Macedonian as a second major, at the Faculty of Philology at the department of Albanian language and literature, module for translators, as well as those who graduated at the Faculty of Pedagogy at the department for elementary education in Albanian teaching language are of Albanian nationality. The number of teachers of Albanian nationality, with the exception of the ones who completed the training at the Academy of Pedagogy at the department of Albanian and Macedonian language, who according to the normative are inadequate to teach this subject, is increasing. This is partially due to the lack of interest Macedonian nationality teachers to teach in Albanian language primary schools, especially in the rural environments, where there is greatest inadequate teaching staff according to the normative.

As far as the speaking of the Albanian language (at any level) of the teachers who teach Macedonian language is concerned, a part of the teachers who agreed to give an answer, said that they are familiar with the Albanian language (but did not mention to what level), and just one teacher said that he/she has an excellent command of the Albanian language.

In our opinion, the situation is similar in all parts of the Republic of Macedonia, and unfortunately a study of this sort has not been conducted in recent times. The last study of this sort was published in 1987 "Report for the condition of the teachers who teach Macedonian language in the primary and specialized high schools in the Socialistic Republic of Macedonia"⁴. In this report, it is stated that over 50% of the teachers have inadequate education. This insufficient competence of the teachers, which is present for years, and which has not been resolved adequately even until the present day, has had a great

influence in the realization of the main goal which needs to be achieved in this subject, and that is the learning of the Macedonian literary language in spoken and written form, which is supposed to be used as means for successful communication.

However, in our opinion, the reasons for the poor results are not only due to the inadequate teachers in the Albanian language primary schools, but also because these teachers who are supposed to teach, according to the normative are not didactically and methodologically prepared to teach this subject, especially in fourth and fifth grade in the nine-year long education, which according to the concept of the nine-year long education is a part of elementary education. The previously mentioned teachers were not trained to work with children in elementary education, in a single stage of their education, and as such their competencies to teach this subject are brought into question, here we would exclude the elementary teachers who completed their education in Macedonian language, and who according to the previously mentioned normative have the right to teach this subject, but only in elementary education (although, according to our research, such cases are very rare in Albanian language primary schools). They have knowledge of the methodology for work with children at this age, for which they took exams, and as such, they may teach this subject better. However, their knowledge of the language standard, which is not learnt at the same level as at the faculties of philology, is brought into question. Also, according to our knowledge, there are very few Albanian students who may graduate and be part of the adequate teaching staff of the subject Macedonian language according to the normative at the mentioned faculties. Because of this, this subject is taught by teachers of Macedonian or other nationality, and unfortunately, they have no knowledge of the mother language of the students – the Albanian language. According to all linguistic opinions, the teachers, who want to be successful in this kind of education, should have excellent command of both languages, because in the explanation of words or some grammar categories, a need for contrast between the two languages is required and there is a need to analyse other language matters.

If we also add the use of inadequate textbooks for this subject, which as we have already mentioned are created according to the model of the subject Macedonian language for students of Macedonian nationality, it is clear why the learning of the Macedonian language by the Albanian students is not at a satisfactory level.

Conclusion

The current teachers who teach the subject Macedonian language in Albanian language primary schools, just like the previous teachers, are not adequately trained for this kind of education, and in our opinion a need is imposed for urgent measures in the training of the teachers who will teach this subject in Albanian language primary schools (and not only in Albanian language primary schools, but also in primary schools with teaching language of other nationalities). According to many, the teachers who completed the training at the department of Albanian and Macedonian language at the Academy of Pedagogy in Skopje are the best staff produced until now. These teachers possess knowledge about the language codes of the two languages and most skilfully explain the similarities and differences between these two languages, thus making the tasks of learning the Macedonian language easier.

Closest to the teachers trained at the Academy of Pedagogy, in terms of quality, currently are the teachers who graduated at the Faculty of Philology at the department of Albanian language and literature with Macedonian language as a second major. Unfortunately, teachers like this are rare. These teachers were immediately employed in Albanian language primary schools and time will tell whether their results will be same or maybe even better than the results of the teachers who completed the training at the Academy of Pedagogy at the department of Albanian and Macedonian language.

However, in our opinion, the most adequate solution would be to create a separate department, where teachers will be trained to successfully realize the syllabi of the subject Macedonian language, as a language of the social environment. This department could be created at the faculties of philology, which have teaching staff for successful realization of the education of the future teachers, similar to the department of Albanian and Macedonian language that used to exist at the Academy of Pedagogy.

With the teaching profile currently present in the Albanian language primary schools, the Albanian children who learn the Macedonian language, the language of the environment, do not acquire adequate knowledge, although they do get positive grades, and they are limited even in the most basic conversation in Macedonian.

LITERATURE:

- Concept for nine year primary upbringing and education* (2007), Bureau for Development of the Education, Skopje.
- Falk, J.S. (1978), *Linguistics and Language*, USA: John Wiley & Sons.
- Fasold, R.W. and Connor-Linton J. (2006), *An Introduction to Language and Linguistics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hudson, G. (2000), *Essential Introductory Linguistics*, London: Blackwell.
- Law for Primary Education*, Official Journal of R.M. No. 103, August 2008
- Mustafa, Avzi. (1996). *Македонскиот јазик во основните училишта со настава на албански јазик [Macedonian language in the Albanian language primary schools]*, Skopje, Logos – A.
- Richards, J.C. and Schmidt R. (2002), *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, 3rd edition, London: Longman
- http://bro.gov.mk/docs/doc_1.pdf



Footnotes

¹ Richards, J.C. and Schmidt R. (2002), *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, 3rd edition, London: Longman

² Richards, J.C. and Schmidt R. (2002), *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, 3rd edition, London: Longman

³ http://bro.gov.mk/docs/doc_1.pdf

⁴ Republic Committee for Education and Physical culture, Report about the conditions of the Macedonian language teachers who teach in the primary and high schools in Socialist Republic Macedonia, Skopje 1986/87.

РОЛЯТА НА ПРИКАЗКИТЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ЛИТЕРАТУРА

THE ROLE OF THE TALES IN LITERATURE EDUCATION

HÜKMET ASUTAY

Trakya University, Faculty of Education, Department of Teaching Foreign Languages,
Edirne, Turkey

Abstract

This is here a Report of research from the work of "The Role of Tales in Literature Education" in University of Trakya in Educational Faculty in Edirne in Seminar of "Child and Youth Literature". Meeting literary texts not only increases the children's tendency to the literature, but also completes their sensitivity and thoughts, as well as developing their imagination. Tale is in the first place in the child literature genre. Besides, child literature is a transition stage which takes on the task of preparing children to the literary books for adults. In this study, tales are examined as part of child literature and the place of tales in children's world is studied. The hazy world full of mysteries and adventures created by the tales is an interesting and intriguing environment not only for children but also for adults.

Keywords: *child literature, tales, fantastic, the act of reading*



This is here a Report of research from the work of "The Role of Tales in Literatur Education" in University of Trakya in Educational Faculty in Edirne in Seminar of "Child and Youth Literature". Before moving on to the concept of tale, the concept of child literature was explored, the relation between the concept of child and literature was assessed in a general way and the subjects of child literature and literature teaching were evaluated in the "Introduction" and "Child Literature" chapters of the study. This chapter also presents a definition of the concept of child literature. In this context, child literature is an interlude in the transition to adult literature. Child literature is a preliminary and reader-oriented transition literature in helping children to pick the habit of reading and preparing them to become good readers of literatures in the next step. Child literature, a bipolar transition literature, is child-oriented on one side while it is oriented to adults such as parents, teachers, publishers etc. on the other side. In the follow-up, the development of Turkish child literature, stretching from the Reforms Period till present day, was briefly conveyed under the title "Development of Child Literature in Turkey".

Initially, an independent child literature was not present in Turkey, while it has, in the present, become a huge commercial sector comprising of several elements such as readers, authors, drawers, publishers etc; at the same time, researches on child and youth literature and cultures has become increasingly popular since the 1990s. Following this general view of the issue, the position of the tale genre was

assessed in terms of child literature, the tales were evaluated with regard to the concepts of child and literature, child and literature teaching and the educational traits of the tale genre were observed.

Tales, the main subject of the study, are generally an old and rooted genre of the tradition of oral literature, simultaneously the most fundamental and comprehensive branch of child literature. This study assesses the tales in terms of child literature under the title of "Tales as a Genre of Child Literature", while referring to the classification of tale genre among other genres of child literature and discussing the language, narration, structure and content elements of the tales under the main title "Characteristics of Tales" setting out from the concept of "child-orientation". In this framework, the origins of tales were investigated under the title "Tales are Anonymous" and the tradition of folk literature, established by oral dissemination, was evaluated.

Under the title "Tales are Fantastic", the properties of tales presenting supernatural events were assessed, providing samples from supernatural characters, figures and other elements. Under the title "Tales are Didactic", the educative properties of tales were discussed, referring to the manner the tales "textualize" de facto, universal humane values, negative behaviors or attributes of characters repudiated by the society as opposing parties like "good-bad" or "friend-foe". As the starting point, tales are not originally written for children, but later compiled or adapted for children.

The plain and simple language as well as the short fiction of tales was adopted by children, making it easier to perceive. In referring to the position of the genre of tales in child literature, the current location of tales was questioned in terms of advanced daily technologies and new media; while inquiring about the function of tales delivered or told through various file formats. In terms of educative and, in particular, child literature; tales are an indispensable genre of child literature thanks to their fantastic fiction. This chapter, which attempts to expound and evaluate certain characteristics, fantastic and supernatural elements were discussed using samples attained from several tales.

Under the title “Template Figures in Tales”, the most common template figures of tales were assessed. The section titled “Universe in Tales and Images of Humanity” inquires as to how the images relating to our world and humanity are textualized in tales. Under the title “Tales Utilize Elements of Violence and Evil Forces”, the issue of why and how the opposing parties like “good-bad” and “friend-foe”, present almost in every tale, are fictionalized. This structure of fiction, similar to the structure of games, requires opponents. These opponents are generally good and bad or evil. The story depicted in a tale consists of the struggle between the good and evil, where the good perpetually is victorious.

The chapter “Types of Tale” refers, in general, to two main types of tales referred to as folk tales and literal tales. The title “Properties of Narration in Tales” attempts to arrange and denote the properties of narration in tales. The paragraph titled “Importance of Tales” refers to tales as the subject of research and investigation for various disciplines such as poetics, history, culture and sociology, assessing the function and significance of tales in terms of data comprised in tales within the culture of origin.

The paragraph titled “Tales and Children” discusses the relation between the child and tales, the introduction of this utopia depicted to the child in oral-visual ways as of the age of two as well as assessing the importance and function of tales in terms of the child’s imaginative and mental characteristics. Finally, the title “Grimm Tales” discusses the issue of Grimm Tales, the most commonly adapted, the leading example of child books or child literature in Turkey.

In this context, the German Grimm Tales constitute the most widely utilized samples, while information regarding tale compilations of Grimm Brothers as well as data about the first translations into Turkish along with quantitative statistics of the number of translations and publications with regard to the most commonly translated German Literature products into Turkish language have been provided.



LITERATURE:

- Brüder Grimm (2008) “*Kinder- und Hausmärchen*” Fischer Yayýnevi Klasik dizisi, Frankfurt a.Main.
- Ciravođlu, Öner. (1999). “*Çocuk Edebiyatý*”. Esin Yayýnlarý.
- Çocuk Edebiyatý, Anadolu Üniversitesi Yayýnlarý. Anadolu Üniversitesi Açýköđretim Fakóltesi Ders Kitaplarý. Türk Dili II. Eskişehir: 1987.
- Devellođlu, Ferit. (1996) “*Osmanlýca-Türkçe Ansiklopedik Lügat*”. Ankara: Aydýn Kitabevi. 13.Baský.
- Ewers, Hans-Heino (1997/3) “Grenzverwischungen und Grenzüberschreitungen”. *Die Kinder- und Jugendliteratur auf dem Weg zu einer neuen Identität*; JuLit 3/1997
- Gökþen, Enver Naci. (1980) “*Örnekleleriyle Çocuk Edebiyatýmız*”. Ýstanbul.
- Gönen M. (2005) “*Çocuk Edebiyatý Dersi*”, *Yayýnlanmamýþ Ders Notlarý*, Hacettepe Üniversitesi, Çocuk Geliþimi ve Eđitimi Bölümü, Ankara
- Gürses, Sedat (2006) (Dansman Doç. Dr. Gülperi SERT) “1945’ten Günümüze Kadar Alman Edebiyatý ndan Türkçe’ye Yapý lan Çeviriler ve Çeviribilim Çall_ malarl ”: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Mütercimlik Tercümanl k Anabilim Dal Almanca Mütercimlik Tercümanl k Program Yüksek Lisans Tezi, 0 zmir.
- Nodelman, P.(1996) “The Pleasure of Children’s Literature”, Longman Publisher, USA, s. 193-269,
- Ođuzkan, Ferhan. (1987) “*Çocuk Edebiyatý*”. 4.Basým Emel Matbaacýlýk, Ankara.
- Rölleke, Heinz (2008) “*Brüder Grimm, ‘Kinder- und Hausmärchen*”: Brüder Grimm, Fischer Verlag Frankfurt a. Main.
- Türkçe Sözlük. (1998). Ankara: TDK Yayýnlarý.
- Uzmen, Selay (Danýþman: Prof. Dr. M. ARI) (1993) “1970-1993 Yýllarý Arasýnda Basýlmýþ Türkçe ve Ýngilizce Resimli Hikâye Kitaplarýnýn Konu Yönünden Ýncelenmesi”, *Çocuk Sađlýđý ve Eđitimi Programý, Bilim Uzmanlýđý Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sađlýk Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yalçýn, Alemdar ve Aytap, G. (2002). *Çocuk Edebiyatý*. Ankara: Akçađ Yayýnlarý.
- Yaldız, Hatice Tuđba (Danýþman: Yrd.Doç.Dr. Seyit EMÝROĐLU) (2006) “*Masallarýn Çocuk Eđitimi Açýsýndan Ýncelenmesi (Sarayönü Örneđi)*” Yüksek Lisans Tezi: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ýlköđretim Anabilim Dalý Sýnyf Öđretmenliđi Bilim Dalý, Konya.
- <http://tr.wikipedia.org/wiki/Masal>, 10.12.2011
- <http://www.masaldiyari.net/>, 01.12.2011

**ЕФЕКТЪТ ОТ ОБУЧЕНИЕТО В ПРЕЗЕНТАЦИОННИ УМЕНИЯ ВЪРХУ
БЕЗПОКОЙСТВОТО НА СТУДЕНТИ, ПРЕДСТАВЯЩИ УСТНО МАТЕРИАЛИ НА
АНГЛИЙСКИ ЕЗИК**

**THE EFFECT OF PRESENTATION SKILLS TRAINING ON FIRST GRADE ELT
STUDENTS' CLASSROOM PERFORMANCE ANXIETY**

SEZGIN KONDAL

**Trakya University, Faculty of Education, Department of Teaching Foreign Languages, Edirne,
Turkey**

Abstract

In many Turkish universities' teacher training programs, in-class presentations are seen as important components of student assessment. Although the speaking courses are generally led by course tutors' sample lecturing together with classroom interaction such as pair-work and group-work, role plays, or project works, when it comes to students to perform something in front of the class, it can easily be seen that they are becoming too anxious. Student anxiety as an indispensable side of student performance is unfortunately perceived as a demotivator, preventing them to effectively perform in front of the class. Based on this main premise, explicit training on presentation skills is thought to be a very essential component to make students become better presenters and be more confident on the stage. For this reason, with this study it is aimed to see the effect of the explicit training on students' presentation skills and verify whether that training will decrease the level of anxiety. The study had one-group quasi-experimental design aiming to collect naturalistic data from pre stage, intervention stage, and post stage. The observation data and the data obtained from the interviews were analyzed quantitatively and qualitatively by employing data reduction and categorization. In this study, some solutions for diminishing anxiety level were offered for speaking class students and remedial practices were applied during the course process.

Key Words: speaking courses, presentation, anxiety, presenters, explicit training



Introduction

Language learners deal with all the four skills (speaking, writing, reading and listening) during their L2 learning and acquiring period, till they become proficient. But Ur (1996) proposes that most of L2 learners' intention is learn to speak. At that point speaking occurs as intuitively the most important skill among the others. However, when we bring the point with learners who are assumed to be upper-intermediate or even advanced learners, the issue with the speaking skill remains still to be promoted. Mendelson (1992) suggests that the ESL classroom should carry the characteristics of an experimental room where students play with language by practicing new language items. Students shouldn't be afraid of making mistakes, because their fear may affect them to be less active. The relation between student-student must be in constant cooperation in which, an immediate feedback is supplied and students' courage and effort is supported. Actually what Mendelson (1992) suggested is applicable to any levels. Even students who study at ELT departments are often afraid of making mistakes or mispronounce some words when speaking. So it can be concluded that

no matter what the learners' level is, when learners produce a piece of language they can be affected by various factors. In relation anxiety is one of the factors which can inhibit students' performance usually in negative way. Cumminings (1992) refers to presentation anxiety as stage fright. Commings proposes some characteristics of stage fright such as; cold sweat, nervousness, queasy stomach, racing heart, dry mouth, sweaty palms, tight throat, feelings of panic, and shortness of breath.

The idea of being supportive in teaching speaking is a very essential statement of Mendelson (1992). He puts forward that establishing a supportive behavior in the classroom setting there must be some previous work to be done by the teacher.

In order to decrease students' anxiety in speaking classes Mendelson (ibid) suggests that organization and application of activities should be designed so that the speaking lesson will be able to give pleasure to students. Such a lesson could be hold by a careful preparation of materials, not intervening in students' interaction too much, and giving students the chance to practice various types of activities.

Inhibition is another problem that obscures language production Ur (1996). As an exception from

the other three language skills, speaking requires real life exposure to an audience. The reason why learners are inhibited is because they are worried about making mistakes and be criticized while the other students' and the teacher's attention is on them. The second problem, which Ur (1996) states is the moment when students have nothing to say. Even though they may not be inhibited, students often complain that they have nothing to say for a given situation, or they cannot think of anything reasonable to keep the speaking activity in action. The third problem Ur (ibid) states arises from the difficulty to balance students talking time so that each student is given even participation in the activities. And even though it is somehow balanced, the talking time of each student will be very little in crowded classes. The last problem of speaking that Ur (ibid) points out is the usage of mother tongue. She states that in L2 classrooms where all learners or group of them share the same mother-tongue may prefer to use it because it is easier and that it is too artificial to speak one another in a foreign language.

This article focuses on the enhancement of presentation skill held in front of audience, hypnotizing that if students studying in ELT departments get structured training on how to present effectively, their anxiety level will decrease.

As mentioned above anxiety and inhibition are demotivating components which students or even novice teachers may often experience. Lucas (2007) points that most people who are about to do something important in public tend to be anxious. Actors and actresses are nervous before a play, footballers before a match, and politicians before a campaign speech. The ones that were successful and efficient have learned to transfer their nervousness to their advantage. Lucas (2007) states that 76 percent of experienced speakers have stage fright before they give their speech. Katz (2000) pointed that actually being nervous or anxious before or while presenting doesn't lead to failure if the topic is carefully chosen, the preparation is thoroughly done and practiced beforehand. But how much do students know about how to choose a topic, how to limit it, how to research it etc. So a step by step training on how to become a good presenter may help to improve skills and confidence with each presentation (Cummings, 1992). Additionally, once you are confident you can keep the level of anxiety under control so that the desired low anxiety and polished performance will be obtained. To achieve these aims Oral Communication Courses held in ELT departments are good opportunity to enable prospective teachers to present efficiently and as a result to learn how to control their anxiety. These skills will be very useful when the prospective teachers become actual teachers.

Problem statement: In many Turkish universities' teacher training programs, in-class presentations are seen as important components of student assessment. Speaking courses are generally

led by course tutors' sample lecturing together with classroom interaction such as pair-work and group-work, role plays, or project works, when it comes to students to perform something in front of the class, it can easily be seen that they are becoming too anxious. Student anxiety as an indispensable side of student performance is unfortunately perceived as a demotivator, preventing them to effectively perform in front of the class. Based on this main premise, explicit training on presentation skills is thought to be a very essential component to make students become better presenters and be more confident of what they are doing and even start feeling pleasure that they were quite successful on the stage. For this reason, with this study it is aimed to see the effect of the explicit training on students' presentation skills and verify whether that training will decrease the level of anxiety.

Research problem: Based on the problem statement state above, this research study aims to find out the effect of presentation skills training on first grade ELT students' classroom performance anxiety. **Hypothesis:** For the problem of the research, the researcher believing in the role of training sets a hypothesis. The hypothesis asserts that if students are trained upon how to prepare and deliver their presentation in front of the class, the level of performance anxiety will certainly decrease. **Methodology:** The study had one-group quasi-experimental design aiming to collect naturalistic data from pre stage, intervention stage, and post stage. The pre-stage aimed to collect data on excising (present) performance skill when students gave presentations before they get the explicit training on how to present effectively. The teacher (researcher of the study) took notes about the given presentations in detail and focused on the signals of nervousness and anxiety that the presenting students give off. Anxiety signs listed in table 2 were marked during the presentations students made in front of the class. The second step in the pre-stage of the study was conducting semi-structured interviews. Seven randomly chosen students were interviewed. They were enquired about their anxiety level after giving their first presentation. Another point in the interview to be asked was about their previous experience. They were asked if they got any training on how to give effective presentations since most of the students took this course in their preparatory year or even some may have attended a seminar or a kind of training out of school, individually. It is known that most of the students had studied a preparatory year (for two terms) in English in which they had "oral communication skills" course 4 classes a week so it was essential to enquire whether they got any previous training in that perspective. The second main action of the study was the intervention stage. In this stage the course instructor lectured on how to give an effective presentation. This action took two weeks, totally 6 lessons since students take this course per 3

lessons a week. The training was a kind of workshop type in which the teacher first lectured then modeled sample methods and techniques. Afterwards trial and practice time was given to students. Students worked in groups and tried to give each other support, feedback and encourage each other when needed. The teacher was around, monitoring the practices and appreciating the good ones, and encouraging the ones that need improvement by giving constructive feedback (see table 1 for the major headings of the content of the above mentioned training). The last stage of the study was based again on students' presentations. Students prepared and gave presentations taking into consideration the designed training they already got. The teacher kept records, rated students' anxiety by using a chart of anxiety signs listed in table 2, and later interviewed the same students, who were randomly chosen after the first presentations, to collect more detailed data for analysis and reach conclusions. The presentation topics were assigned a week before the presenting time. The presentation topics paralleled with the given week's covered material and course content. Every week 5 students were assigned to present, each given 6-8 minutes for presenting and 2 minutes for debriefing.

Table 1: Steps in the developing presentation skills training

Content of the treatment	
Week I	<ul style="list-style-type: none"> • Elements of presentation • Selecting your topic • Researching the presentation • Presentation matrix
Week II	<ul style="list-style-type: none"> • Platform techniques • Selecting and using audio-visual aids • Conquering speaking anxiety

Setting and Participants:

The participants of the study are 42 (14 male and 28 female) first year students in the second term of 2012-2013 academic years, studying in the ELT department of the Faculty of Education of Trakya University. Oral Communication Skills course is a first year course that students take in both first and second term of the first year (as Oral Communication Skills I and Oral Communication Skills II). **Data collection:** To be able to gather data for the issue under investigation, at the pre-stage of the study, students' were assigned to present a topic in the class through which some deficiencies, and the anxiety level in their presentation skills was detected. During this phase the course instructor kept a journal focusing on the effectiveness of the presentation (presentation content, audience control devices, and platform skills) and recorded the observable signs of anxiety which were determined as cold sweat, nervousness, trembling voice and tight throat, feelings of panic,

blushing, shaking hands, insufficient eye contact, and shortness of breath. The signs were individually reported and rated as "always", "sometimes", and "never". The results were evaluated through percentile values and recorded in a table (see table 2). Following the pre-stage student presentations, they were interviewed (randomly chosen 7 out of 42 students) to see their previous engagement in any kind of presentation skills training. The interviews served as a needs analysis tool to set the right moves in the training program. Also, based on the data elicited from students' first performances and also on the data gathered from the interviews, key features were noted to be included in the training program. Then a training program was designed to meet the determined needs. After the delivery of the training program which took two weeks, in the post-stage, students were reassessed (they made their second presentations) to see whether the training had any positive effect on their anxiety level in relation to the development of presentation skills. The course teacher (the researcher in this study) recorded any vivid signs of anxiety, such as trembling voice, cold sweat, shaking hands, shortness of breath, etc. (see table 2). A second interview was conducted on the same students who were interviewed in the pre-stage to check whether the training caused any changes in terms of decreasing the anxiety level when giving presentations.

Data analysis and Findings: The observation data and the data obtained from the interviews were analyzed quantitatively and qualitatively by employing data reduction and categorization. Data analysis was carried out through SPSS 10 program. The presentation skills of the students were assessed through Instructor's Evaluation Form proposed by Cummings (1992). The rated marks for presentation were not used in this study since the focus was on anxiety.

In this study, Cummings' (1992) list of anxiety signs which are cold sweat, nervousness, trembling voice depending on racing heart and tight throat, feelings of panic, blushing, shaking hands, insufficient eye contact with the audience, and shortness of breath is used for observing the students' state of anxiety during the presentations. Those signs were observed and evaluated by the researcher while the presentations were held, that was before and after the treatment. The results are displayed in Table 2 and Table 3.

Table 2: Anxiety levels during the presentation before the treatment (see table 4). Therefore to test if this difference is significant Paired sampled T-test was conducted.

Signs of anxiety	Always %	Sometimes %	Never %
cold sweat	29	50	21
nervousness	35	53	12
trembling voice depending on racing heart and tight throat	40	32	28
feelings of panic	65	32	3
blushing	26	28	46
shaking hands	15	57	28
insufficient eye contact with the audience	65	24	11
shortness of breath	19	45	36

Table 3: Anxiety levels during the presentation after the treatment

In addition, for getting qualitative data, interview sessions were organized. Seven of the students randomly chosen were interviewed twice. The first interview focused on the pre-excising

Signs of anxiety	Always %	Sometimes %	Never %
cold sweat	29	32	39
nervousness	22	38	40
trembling voice depending on racing heart and tight throat	14	25	61
feelings of panic	9	19	72
blushing	9	27	64
shaking hands	2	39	59
insufficient eye contact with the audience	-	22	78
shortness of breath	3	16	81

Reevaluation of the data was implemented through statistical analysis to determine whether there

knowledge on how to prepare and present an effective presentation.

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Pre-test	42	3,6905	,8407	,1297
	Post-test	42	1,8810	,8025	,1238

Table 4

existed any significant change in the anxiety level of the students.

Student 1 (S1) responded that they had presentations in the prep-class but they didn't get any formal training on how to prepare and present effectively. Moreover she added that she used to

Table 5: Paired Samples Test

Paired Samples Test								
	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair PRE -1 POST	1,8095	,5942	9,169E-02	1,6244	1,9947	19,736	41	,000

The findings obtained from the pre-test reveal that the anxiety level was high where the mean is 3,6905. However in the post test the mean is 1,8810

memorise whole paragraphs to have a fluent flow when she was delivering her speech. S2 indicated that he was a *jumper* (a student who doesn't study a

prep year because he/she manages to pass the exemption exam) he didn't get any training on how to prepare a deliver a speech in front of audience. As his classmates had experience in giving presentation during the prep-year he stated that he found it very difficult to go on the stage and give presentation. S3 told that she had some basic information since her sister had studied in an ELT department and had witnessed her how she was getting ready for her presentation. She told that she had learned from her sister how PPT slides are prepared and presented effectively and also that the presenter has to face the audience all the time when speaking. When she was asked if she knew how to choose a topic, how to limit it, and how to use the presentation stage properly, she couldn't give any answers at all. S4 stated that she didn't get any training on how to prepare and deliver a presentation. However she stated that she needed more support and training on how to get over stage fright since she had serious difficulty in controlling her anxiety before and during the presentation. S5 also stated that she didn't get any formal training on how to prepare and present presentations. Moreover she added that she feels the need to read directly from the material she has when presenting rather than speaking and telling by using some key features in her material. S6 stated that he didn't get any training in presenting effectively. He also added that he had some difficulties in choosing the topic and researching it. Therefore he stated that he needs training especially in how to choose and research the presentation topic. S7 also stated that she didn't get any training on presenting effectively and she added that this is her second university. She had finished a vocational school - section tourist guide and she had no difficulties in delivering speech in front of audience.

The following questions were directed after the second presentations were delivered to the previously interviewed seven students:

1. *Do you think that in the second presentation you felt more comfortable?*

2. *What was the most effective part of the training that made develop your presentation skills?*

3. *What do you think you should improve more in your presentation performance to be more relaxed and successful on the stage?*

Five of the students indicated that they were more confident, and as result, they were more successful in the second presentations. Actually they couldn't certainly state that they were more comfortable or less anxious in comparison to their first presentations. Only S7 said that in terms of being comfortable and relaxed on the stage there wasn't any difference between the first and second presentation. S1 and S5 stated that the most effective part of the training was the one about how to prepare and use the presentation matrix and they found some of the key suggestions on how to conquer stage fright

very effective. S2, S3, and S6 stated that learning how to select, research and limit a topic was really useful. They also proposed that some clues on how to deal with stage fright were quite beneficial. S5 and S7 pointed that learning how to use the stage properly and how to use visuals effectively were really useful. Most of the interviewed students (five students) stated that the presentation topic is very important, since the more they are in the interest field of the students; the more enthusiastic students are in any of preparation stages and the delivery of the presentation.

S1 and S3 stated that they needed time till they start to use the platform skills properly. Both of them added that they still have slight problems in achieving good eye-contact with the audience, and pace on the stage properly. S2 stated that he wants to use body language more effectively, and in terms of anxiety he feels much more comfortable for the future presentations. S3 explained that she needs to practice much more till she becomes the speaker in her dreams. She added that using platform skills such as use of space effectively, correct posture, handling visuals effectively, having good pronunciation, and tone is vital to become a good and appreciated presenter. S4 and S6 agreed that practice and experience on the stage is important. They added that learning that anxiety can be converted in positive energy for the presenter while presenting was very essential and managing that effectively would be great for them. S5 admitted that if she spends more time in the preparation phase of the presentation (choosing the topic, researching it and practice presenting at home a few times) her future presentations will be much better in terms of presenting with ease and confidence. S7 stated that she is quite controlled and enthusiastic on the stage. However, she accepted that she needs to be more organised on the stage by following the steps noted in the presentation matrix. **Discussion:**

As indicated in the findings, the treatment for the students became effective on the students while dealing with speaking anxiety. Initially, the students were hesitant while delivering presentations due to various reasons. Among those reasons, the obvious ones appeared because of the students' insufficient linguistic knowledge. However, it was observed that there were some other triggering buried causes of such hesitation. The most obstructing ones were assumed to be arising from state anxiety. The proof of such anxiety was established on the basis of some signs such as cold sweat, nervousness, trembling voice, feelings of panic, blushing, shaking hands, insufficient eye contact, and shortness of breath which were observable during the presentation sessions. As mentioned previously, all those signs were marked for each student during the presentations and the percentile scores of each item were calculated and displayed in the tables (see Table 2 and 3). Based on the values in the tables, it is clearly seen that after the treatment the students could lessen their anxiety

levels and gain high level of self-confidence and self-esteem. The choice “never” for each item had the lowest values before the treatment. But after the treatment, the choice “never” gained higher values than the initial ones. Among the anxious behaviours, trembling voice, feeling of panic, blushing, shaking hands and insufficient eye contact diminished, and they could control their feelings and behaviours during the presentations. Such diminished behaviours provide evidence about the students’ efforts for lowering their anxiety levels. Besides, during the presentation sessions, their relaxed behaviours were clearly noticed by themselves and their classmates as well as the course instructor (the researcher).

Moreover, their scores on the Instructor’s Evaluation Form (proposed by Cummings) which was used for the initial and last presentation sessions were also examined. The last phase presentations scores were found out to be higher than the first one. Such positive results can be explained through the success of the treatment both for remedying their linguistic knowledge and high levels of anxiety. At the end session of the treatment process, the students were reported as more comfortable and relaxed than the former presentation sessions.

The other data set was collected through interview questions. At the beginning of the treatment they had low level of self-confidence. But after the treatment they declared their views about themselves by reflecting positive views about their performances. Such positive views are also the evidence for high self-confidence and self-esteem.

Conclusion

It is a common view that anxiety and inhibition are demotivating components of learning process.

However, it is also believed that anxiety can be transferred into advantageous state for getting success and high self-confidence. In other words, anxiety should not be accepted as weak behavior. To check the causes of anxiety and to remedy them, various solutions can be offered. In this study, some solutions for diminishing anxiety level were offered for speaking class students and remedial practices were applied during the course process. The students’ anxiety types were observed and checked. The anxious manners of the students were evaluated and treated. Thus, they became aware of themselves and tried to diminish such destructive behaviors. They also struggled for keeping their high levels of anxiety under control; consequently, desired low anxiety and polished speaking performances were obtained.

Limitations: As it is in most of the experimental studies, some bias may arise, such as students’ becoming aware that they are being assessed. In that case, the students may pay more attention to their pre-preparations and presentations. Moreover state anxiety can be affected by many factors such as personality traits, encountering unpleasant events or even current health problems. That is to say the levels of students’ anxiety, nervousness or uneasiness on the stage when presenting can be caused by some other factors that the researcher may not foresee.



LITERATURE:

- Cummings M.G. (1992). *Listen, Speak, Present: A Step-by-Step Workbook*. Heinle and Heinle Publishers, the USA.
- Enright, Scott D. & McCloskey, Lou M. (1985). “Yes, Talking!” Organizing the Classroom to promote Second Language Acquisition *TESOL Quarterly*, Vol. 19, No. 3.
- James, P. (2001). *Teachers in Action*. Cambridge University Press
- Katz L. (2000) Public Speaking Anxiety. Retrieved from <http://www.lehigh.edu/~incso/PDFs/publicspeakinganxiety pamphlet.pdf>, on 10.11.2012.
- Lucas, S. E. (2007) *The Art of Public Speaking*. McGraw-Hill, NY.
- Mendelsohn, David (1992) Making the Speaking Class a Real Learning Experience: The Keys to Teaching Spoken English, *TESL Canadian Journal*, Vol. 10, No. 1, pp72-89.
- Ur, Penny (1996); *A course in Language Teaching, Practice and Theory. Teaching Speaking*, Cambridge University Press.

Искусство, музыка, спорт и образование



Art, Music, Sport and Education

ПРОБЛЕМИТЕ НА ЕСТЕТИЧЕСКОТО ВЪЗПИТАНИЕ НА СТУДЕНТИТЕ ПЕДАГОЗИ

АНИ ЗЛАТЕВА

Тракийски университет, Педагогически факултет, Стара Загора, България

THE PROBLEMS OF AESTHETIC EDUCATION OF PEDAGOGY STUDENTS

ANI ZLATEVA

Trakia University, Faculty of Education, Stara Zagora, Bulgaria

Abstract

In this report are discussed the problems of the aesthetic perceptions of the students in pedagogy and their manifestations in the disciplines related with the art training and the methodology of its teaching. The problems of the aesthetic of the environment, communication with art and the huge technological changes in the contemporary society give a strong reflection in the forming of the aesthetic taste of one whole generation.

The forming of the aesthetic criterion is an important task in the contemporary education for creating of definite cultural foundation in the building of the personality of the students, for their future development as professionals taking part in the forming of such a taste in the future generations.

Key words: *aesthetic education, art, exhibition, concert, theater*



Под понятието *естетика* обикновено се разбира дял на философията, който се занимава със същността и възприемането на красивото, с въпросите на изкуството. То е въведено в 18. век и произхожда от гръцката дума *aisthetikos*, което в превод означава ‘чувствен’ и се използва за описание на чувствените възприятия, свързани с преживяванията, породени от въздействието върху личността на различните видове изкуства.

Необходимо е да се уточни, че в настоящото изследване се разглежда естетическото възпитание на студентите по педагогика не като степен на тяхната научна подготвеност и информираност по въпросите на естетиката като философски дял, а като начин на оценка на заобикалящия ги свят и различните форми на изкуството. Като най-съществен акцент е поставен върху естетическите оценки и знания в сферата на изобразителното изкуство. Проблемите на естетическото възпитание на представителите на младото поколение все по-ясно се очертават на фона на технологичното развитие, обсебило възприятията на съвременното общество и особено на младите хора. Естетическите преживявания на личността се пораждат най-често при срещи с различните видове изкуства или при непосредствен контакт с природата. Пол Дънкъм (Paul Duncum) се позовава на постмодерната теория, цитирайки Scott Lash и John Urry, че съвременният човек, живеейки в „културно общество”, е зависим от

два отделни дискурса: единият, свързан с изкарването на пари, а другият – с естетическите преживявания, но така или иначе и двата са константно присъстващи в ежедневието ни живот. Изграждането на естетическите възгледи и критерии според П. Дънкъм се осъществява в условията на ежедневието при посещения на паркове, в съвременните търговски развлекателни центрове, известни с названието „молове”, по улиците, чрез туристически атракции, пред телевизионния и компютърния екран. В съвременния свят на бързо развиващи се технологии срещите с изкуството и природата се осъществяват най-вече чрез средствата за визуална комуникация: телевизия, интернет и различните му форми на потребление от типа на социалните мрежи. При този начин на контакт с изкуството и действителността зрителят възприема нечии чужди естетически преживявания, предадени и пречупени през възгледите и естетическия критерий на съответния автор. Предвид свободата на общуване и неограничените възможности за споделяне на видео- и визуална информация в интернет пространството естетическите качества и висотата на художествената стойност на разпространяващата се по този начин информация много често е спорна. Формирането на критерии за красиво, възвишено или техните противоположни качества – грозно и низко, се осъществяват не в сферата на целенасочено

образование и възпитание, а като форма на случайно въздействие на средата върху развитието на младата личност. Недокрай изградените естетически критерии или дори тоталната липса на формиран естетически вкус у подрастващата личност в периода на началното и основното образование води до сериозни проблеми в развитието на естетически вкус и естетически критерий у младата личност. Студентите по педагогика, на които се възлага нелеката задача да преподават предмети от естетическия цикъл на образованието (изобразително изкуство, музика, литература) в предучилищна и в начална училищна възраст, са недостатъчно подготвени да преценят естетическите качества на художествените продукти, създавани от децата в предучилищна възраст и малките ученици. Създаването на художествен продукт от децата в тази възраст често се оценява от педагозите като „успешно“ единствено ако е прецизно изпълнен. Например обикновено в детската градина и в началното училище високо се оценяват старателно нарисувани рисунки с ясен и чист контур, без нарушаване на този контур от цветните петна, които те ограждат. Живописването и търсенето на богатство на цвета или динамика на линейното изграждане, сложните пространствени построения или нестандартните композиционни решения не се разбират и не се оценяват високо в детските рисунки от педагозите в предучилищното и в началното училищно обучение.

Тази изкривена естетическа преценка и посредствени изисквания към творческия продукт на свой ред деформира естетическия критерий на следващото поколение в процеса на формиране на художествения усет и вкус. Така се затваря един порочен кръг в предаването или по-точно казано – в липсата на предаване на теоретично и практически формирана естетическа оценка в сферата на училищното образование.

Това са само част от проблемите, до които води липсата на формиран естетически вкус и способност за естетическа преценка на младите хора, постъпващи за обучение в педагогическите специалности. Като сериозни могат да се формулират проблемите, отнасящи се до слабата теоретична и практическа подготовка, съдействащи за адекватна естетическа оценка на художествените произведения и детските и ученическите творчески прояви. Проблемите могат да се систематизират в две основни, взаимно свързани групи:

- проблеми, свързани с теоретичната подготовка по предметите от естетическия цикъл на обучението:

- познаване на видове и жанрове в изобразителното изкуство;

- знания за стилове, особености и изразни средства в изобразителното изкуство;

- познаване на представители на различни направления в изобразителното изкуство и предпочитания към един или друг автор.

- проблеми на практическата подготовка и комуникацията с изкуството:

- посещение на галерии и изложбени зали;

- разглеждане и обсъждане на различни форми на прояви на съвременното изкуство: хепънинг, пърформанс, уъркшоп;

- разглеждане и обсъждане на графити и други форми на съвременни прояви в изкуството, познати като „стрийтарг“.

Доколкото са информирани и запознати с основните теоретични постановки на изобразителното изкуство, музиката и театъра в етапа на завършване на средното си образование младите хора, се опитахме да си отговорим чрез анкета, свързана с проблемите на изкуството. Въпросите в анкетата се отнасят до познаването и отношението на новопостъпилите студенти в педагогическите специалности към проблемите на изобразителното изкуство, т. е. това са студентите, които все още не са изучавали дисциплини, свързани с теорията на изобразителното изкуство или на други видове изкуства. Интересът към изобразителното изкуство и различните негови прояви обикновено е по-ограничен и се свежда до по-тесен кръг зрители, затова за сравнение в анкетата поставихме и въпроси, свързани с по-достъпни и по-популярни видове изкуство, каквито са музиката и театърът. Получените резултати са обработени и илюстрирани с диаграми, за да се покаже отношението между отговорите на отделните групи студенти.

Първата група въпроси, както вече подчертахме, се отнася до отношенията и основните познания, свързани с изобразителното изкуство.

Първият въпрос се отнася до това, посещавали ли са студентите по педагогика художествени галерии и изложбени зали. Предоставена им е възможност да изберат от 4 възможни отговора, които са съответно: „Не“, „Веднъж“, „Повече от веднъж“, „Системно посещавам художествени галерии“. Реалните отговори на тези въпроси са съответно: 11% – изобщо не са посещавали изложбени зали и художествени галерии; 21% са посетили художествена галерия само веднъж в досегашния си живот; 63% са отговорили, че повече от веднъж са били на подобно място и едва 6% от анкетираните студенти по педагогика твърдят, че редовно посещават художествени галерии. В графичен вид тези данни са илюстрирани на диаграма 1., където вляво колоната с цифри показва процента на получени отговори, а в долния ред цифрите 1, 2, 3 и 4 съответстват на отговорите:

- 1 – не са посещавали галерии и изложбени зали;
- 2 – веднъж са посетили галерия или изложбена зала;
- 3 – повече от веднъж са посещавали галерия или изложбена зала;
- 4 – системно посещават галерии и изложбени зали.



Диаграма 1. Процентно разпределение на отговорите относно посещаване на изложби

На въпросите, свързани с познаването на видовете, жанровете и стиловете в изобразителното изкуство, почти няма студенти, които да са дали изчерпателни верни отговори. Процентното разпределение на отговорите може да се разпредели в две основни групи, като само 8% от запитаните частично са посочили верни видове, жанрове или стилове в изобразителното изкуство, а 92% не са успели да определят нито една от предложените категории. (Придобиването на знания за видовете и жанровете в изобразителното изкуство е включено в учебната програма по тази дисциплина в 1. – 4. клас.)

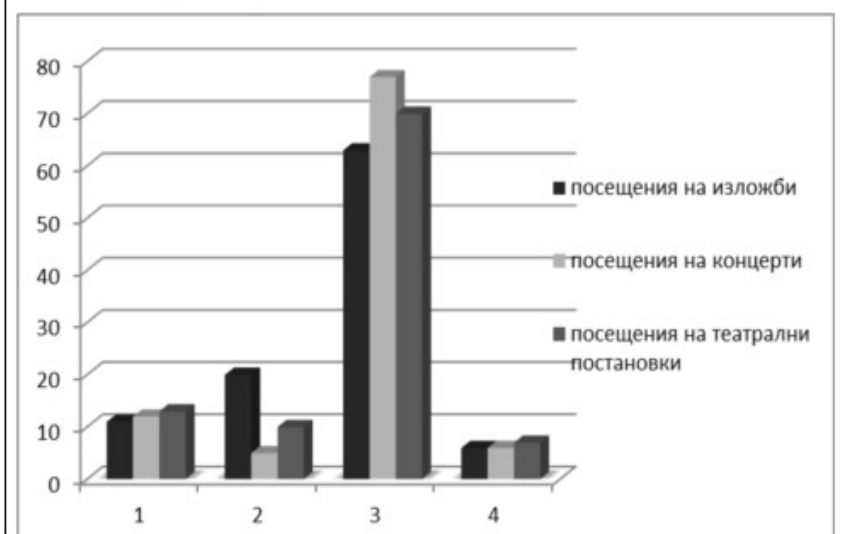
В анкетата присъстват и 2 въпроса, отнасящи се до назоваване на предпочитан известен художник и съвременен автор в областта на изобразителното изкуство. Само 3% от запитаните са посочили предпочитани автори и в двете категории, 21% са назвали единствено познат известен художник от световната история на

изкуството, а 76% от студентите не са посочили име на какъвто и да е художник.

Ако сравним данните за липса на получени познания в сферата на изобразителното изкуство, отнасящи се до определянето на основни категории в него и знанията за значими художници и автори, със слабия интерес за посещаване на зали, в които може да се осъществява комуникация с този вид изкуство, ще се убедим в силната зависимост между едното и другото. Системното посещаване на художествени галерии при наличието на информиран и подготвен лектор е фактор, който би допринесъл за повишаването на информираността на студентите и на младите хора въобще до въпросите, касаещи проблемите на изобразителното изкуство. По-добрата информираност пък от своя страна повишава нивото на естетическа оценка към произведенията на изобразителното изкуство, тъй като информираната личност намира опора в знанията си при оценка на красивото в изкуството. Натрупването на визуален опит в сферата на изобразителното изкуство като

резултат на неговото възприемане е също неизбежна част от постигането на по-висок естетически критерий у младите хора. Подбирането на значими художествени събития и качествени културни прояви задължително трябва да се превърне в неотменима част от часовете, целящи да формират естетически вкус у младите хора.

Сравнителен анализ между процентите на посещаемост от студентите на събития, свързани с различните видове изкуства



Диаграма 2. Сравнителен анализ между процентите на посещаемост от студентите на събития, свързани с различните видове изкуства

Въпросите, целящи да уточнят нивото на интерес и информираност на младите хора относно музиката и театъра, са свързани отново с посещаването на музикални концерти и театрални постановки. На въпроса, дали са посещавали концерт, възможните отговори, от които студентите са избирали, са: „Не”, „Веднъж”, „Повече от веднъж” „Системно посещавам концерти”. Получените отговори се разпределят по следния начин: 12% от студентите никога не са посещавали концерт; 5% само веднъж са били на концертна изява; 77% са посещавали концерт повече от веднъж и едва 6% системно посещават концерти. Подобни са и резултатите относно посещаването на театрална постановка: 13% от студентите по педагогика никога не са посещавали театрална постановка; 10% са били на театър само веднъж; 70% – повече от веднъж, а 7% от запитаните студенти са редовни зрители в театралната зала.

Ако сравним отговорите относно посещаемостта на събития, свързани с разглежданите видове изкуства, ще се убедим в сходството между процентите на проява на системен интерес или липсата на такъв към всяко от посочените видове изкуства.

На диаграма 2. е илюстрирано отношението на групите студенти, посочили един от четирите отговора за посещение на културно събитие. Вляво колоната с цифри показва процента на получени отговори, а в долния ред цифрите 1, 2, 3 и 4 съответстват на отговорите:

1 – не са посещавали изложби, концерти или театрални постановки;

2 – веднъж са посетили изложба, концерт или театрална постановка;

3 – повече от веднъж са посещавали изложби, концерти или театрални постановки;

4 – системно посещават изложби, концерти или театрални постановки.

Прави впечатление значимата релация на групите, които не са посещавали културно събитие нито веднъж в живота си до този момент, както и на тези, които системно посещават такива събития. Големият процент на студентите, дали отговор, че са посещавали повече от веднъж някаква културна проява, свързана с един или друг вид изкуство, говори за инцидентно посещение, може би най-често групово организирано. За съжаление, тези инцидентни посещения на изложби, концерти или театри не са се превърнали в системна практика в живота на младите хора и само 6 – 7% от тях редовно посещават подобни събития. Изненадващ е ниският процент на студентите, посочили системен интерес към концертни прояви (едва 6%), като се има предвид развлекателният характер на някои от музикалните стилове. Те са и сред предпочитаните стилове музика сред анкетираните студенти. На въпроса „Кой е

любимият Ви музикален стил?” отговорите се разпределят по следния начин: 52% са посочили „поп”, 36% са посочили „попфолк”, 14% – „фолк”, 13% – „рок” и нито един не е отбелязал класическата музика сред предпочитаните музикални стилове. (Процентите надхвърлят 100%, тъй като запитаните са посочвали повече от един предпочитан стил в музиката.)

Представеното изследване е опит само да се маркират малка част от сериозните проблеми на естетическото възпитание, които дават своето отражение в съвременното общество и за в бъдеще вероятно ще растат лавинообразно.

Пренебрегването на дисциплините от естетическия цикъл, които оказват най-силно влияние при формирането на естетическия вкус и естетическия критерий на личността, започва още в началния етап на училищното образование. Често, за да се повишат резултатите по „важните” учебни предмети в началното училище, часовете по изобразително изкуство и музика се negliжират или дори не се провеждат изобщо, заменяни своеволно и според учителя „за добро” с час по писане, четене или математика. Лишаването на децата от пряк и професионално организиран досег с изкуството в тази ранна възраст оказва своето негативно влияние в цялостния живот на младата личност. Липсата на естетически вкус и естетически критерий довеждат до недооценка на реалните естетически качества на един или друг продукт на изкуството. По този начин така масово у нас се разпространи един музикален стил със спорни естетически качества и съпътстващите го прояви в неговото визуално проявление и модни послания.

Засилването на естетическото образование и възпитание на студентите по педагогика би могло отчасти да коригира пропуските в тази сфера от началния и основния етап на образованието. В тази по-зряла възраст формирането на естетически съждения и вкусове трайно изгражда емоционалния свят на младия човек и служи за укрепването на неговото съзнание и развитие на духовния му облик.

Сериозната необходимост от търсене на способности за разрешаване на проблема за естетическото възпитание и образование на студентите по педагогика са в основата на мотивацията ми да проведа това изследване. За съжаление, актуалността на въпросите, поставени в подобни проучвания, сякаш продължава да остава незабелязана и недооценена според реалната ѝ степен на важност. Все повече продължава да нараства едностранчивият стремеж за интелектуално развитие на личността, а на нейното естетическо и емоционално израстване да не се отдава заслуженото значение. Една неофициална справка показва, че студентите по педагогика, завършили училища по изкуства в средната степен на училищното образование,

показват високи постижения почти във всички области на познанието. Развиването на естетически вкус и критерий у младата личност формират не само отношение към един или друг вид изкуство и превръщат студентите в информирани зрители и ценители на изкуството, а изграждат цялостен зрял и осмислен светоглед.



ЛИТЕРАТУРА:

- Бакъров, М., Драганов, С. & Стоев, С. (1978). *Философски речник*. София: Партиздат.
- Царева, Л. М. (2010). Сущност и структура интегративного подхода к организации эстетического воспитания студентов в вузе. *Российский научный журнал*, 2(15), 243 – 248.
- Duncum, P. (1999). A Case for an Art Education of Everyday Aesthetic. *Studies of Art Education*. National Art Education Association, 40(4), 295 – 311.
- Saito, Y. (2007). *Everyday Aesthetics*. New York: Oxford University Press.

**ДОБРИ ХРИСТОВ (1879 – 1964) –
АВТОР НА НОВИ УЧИЛИЩНИ МЕТОДИКИ ПО РИСУВАНЕ
В НАЧАЛОТО НА 20. ВЕК**

МАРИН ДОБРЕВ

Педагогически факултет, Тракийски университет, Стара Загора, България

**DOBRI HRISTOV /1879 – 1964/ –
AUTHOR OF NEW SCHOOL DRAWING METHODOLOGY
AT THE BEGINNING OF THE 20th CENTURY**

MARIN DOBREV

Trakia University, Faculty of Education, Stara Zagora, Bulgaria

Abstract

Dobri Hristov /1879 – 1964/ was among the first graduates of the professional Bulgarian art education and one of the few who dedicated their entire work activities to “the study and dissemination of the theory and practice of methodologies and child drawing techniques”. His first publication, entitled “New Drawing Practice”, appeared in 1902 in “Uchitel” magazine following his graduation from the State Drawing School. From 1902 to 1905 he specialized as a teacher and got acquainted with new European art methodologies. Between 1905 and 1907 he was a teacher in the high schools of Ruse and Gabrovo and then moved to Stara Zagora. In 1907 Dobri Hristov began writing for specialist pedagogical periodicals issued in Sofia and throughout the country. In the next 50 years he authored 11 course books and 140 articles on problems related to the methodology of drawing and painting in the school system. In the late 20s Dobri Hristov was already a renowned figure in the field of art education and was often invited to deliver lectures, small talks and courses or to participate in conferences held in different parts of the country. In 1930 he became a member of the Higher Educational Council in the Ministry of Education and continued with his scientific and publicistic work until 1960.

Key words: *artist, educator, expert, publicist, researcher*



Той е сред първите възпитаници на професионалното българско художествено образование и един от малкото, които буквално посвещават живота си на „изучаване и популяризиране на теорията и практиката на методиката на новото детско рисуване”. Две поколения учители ще използват неговите ръководства и студии за въвеждането на учениците си в магията на изобразителното изкуство. Създава десетки картини, но никога не ги показва на изложби. Самокритичността му към собственото изкуство го обрича на неизвестност. Радостта му е, че в ранните години на съвременното българско образование той е изпълнил своя дълг на педагог.

Добри Христов Спилков е роден на 15 декември 1879 г. в Чирпан. Сирак е. Баща му, който е бил хлебар и търговец, умира три месеца преди неговата поява. Юношеските години преминават в Чирпан. Едва петнадесетгодишен, той е назначен за учител в с. Старо село (Мерем бей), Новозагорско, а през 1895 г. е сред

учредителите на Българския учителски съюз. През есента на 1896 г. постъпва в новооткритото Държавно рисуващо училище в София. Учи живопис в ателието на проф. Ярослав Вешин. След завършването на общия курс през 1900 г. се връща в Чирпан като преподавател по рисуване. От 1902 до 1905 г. следва в специалния курс за учители на Художествената академия. През този период Добри Христов се запознава с новите европейски методики на обучението по изобразително изкуство и пише ранните си статии.

Първата му студия за „**Практиката на новото рисуване**” излиза още през 1902 г. в сп. „Учител”. И както по-късно пише в своите бележки, от 1903 г. се посвещава на тази педагогическа дейност. След завършване на Академията заедно с колегата си Георги Палашев откриват в Княжево първия курс за преподавател на начални учители в София. Между 1905 г. и 1907 г. е преподавател в гимназиите на Русе и Габрово, след което се

установява в Стара Загора. Съучредител е на Археологическото дружество „Августа Траяна” и е сред първите радатели за бъдеща художествена галерия. Назначен е в мъжката гимназия, в която учителства до 1915 г. През този период публикува над 20 статии в списанията: „Учител”, „Педагогически преглед”, „Опитна педагогика” и „Учителски вестник”. В края на 10-те години на миналия век Добри Христов е сред основните специалисти по методика на рисуването в България. Своеобразната хроника на тази му дейност накратко изглежда така:

В кн. VI на сп. „Учител” (София) от юни 1907 г. в статията си **„Практиката на новото рисуване”** Добри Христов прави критичен анализ на програмата на Георги Палашев „Нови посоки в обучението по рисуване”. Четири месеца по-късно в кн. VIII на същото списание той публикува своите **„Бележки по практическото приложение у нас на новото рисуване”**. В тях той влиза в задочен спор с колегата си Борис Денев по отношение на неговия реферат „Рисуване в основните училища” и прилагането на т. нар. Прангов и Хамбургски метод в българската образователна система. Несъгласията му с Денев започват от проблема дали първите рисунки на ученика трябва да копират рисунката образец на учителя или самите предмети. Привърженик на втората идея, Добри Христов продължава с коментарите си, че иначе това би довело до шаблонизиране, до изключване на различни гледни точки, неразбиране на същинската роля на перспективата и ограничаване на въображението. През 1908 г. в кн. III на сп. „Учител” излиза с материала **„Нова програма по рисуване”**, в който се обръща към Министерството на просвещението със съвет да преработи „Новата учебна програма за основните училища” и направи „щателна корекция върху нея и я нагласи в духа на съвременните педагогически изисквания”. В кн. VII и VIII на същото списание Добри Христов продължава коментарите си в статията **„Новото рисуване у нас”**, разглеждайки подробно и критично ръководството по рисуване за първо, второ, трето и четвърто отделение на Иван Недев и А. Петров и отново напомняйки за взаимовръзката между представата и въображението. Критичният анализ, на който Добри Христов подлага голяма част от излезлите програми и ръководства, е характерен и през следващите години, но все по-осезаемо в материалите му намира място неговата идея какво трябва да заляга в структурата им. Само през 1910 г. статиите, които публикува на тази тема в сп. „Учител” – **„Какъв е новият метод по рисуване”** (януари, кн. I), **„Илюстративно рисуване”** (март, кн. III), **„Новото рисуване в „Училищна практика”** (април, кн. IV), – очевидно водят към оформящата се у него необходимост да напише

свое ръководство по рисуване. На това посвещава основно следващата 1911 година. Публикуваните през този период студии **„Свързката между рисуването и другите учебни предмети”** (сп. „Учител”, кн. I, януари 1911 г.), **рецензията му към „Ръководство по рисуване от проф. Ж. Аугсбург”** (сп. „Учител”, кн. VII, септември 1911 г.) и **„Грешките на новото рисуване”** (сп. „Учител”, кн. VIII – IX, октомври – ноември 1911 г.) са част от подготовката именно на такова ръководство.

През 1911 г. Добри Христов подготвя **„Ръководство по рисуване за основните учители”**, което сам финансира и издава през 1912 г. в печатница „Светлина” в Стара Загора. Това е първото самостоятелно ръководство, което Добри Христов издава. То е провокирано от очевидните грешки в старата утвърдена методика на преподаването по рисуване сред учениците от основната степен и новата, отстоявана от Г. Палашев. Още в предговора той уточнява логиката на убедеността си в новата система, която трудно си пробива път сред преподавателите в страната: „Геометрическите форми, свойствени на стария, на стигмографическия метод, не можеха да задоволят интереса на децата, защото на тяхната природа не е свойствено рисуването на сухи и безсъдържателни форми. Точките, линиите, ъглите и т. н. са абстрактни форми, а такива, те не могат да затрогнат детските чувства, те не преживяват с тях никакви моменти, затуй тяхното рисуване е бивало винаги безинтересно, досадно... Целта на (новото)обучението по рисуване в основното училище, характера на обучението по рисуване, контурно или силуетно рисуване, илюстративно рисуване, паметно рисуване, натурно рисуване и т. н. – това са въпроси, още не разяснени за учителството, заради туй, ние върху тях се спираме най-много...”. Основните си тези Добри Христов обхваща в единадесет раздела: 1. Цел на рисуването в основното училище; 2. Характер на обучението по рисуване; 3. Контурно или силуетно рисуване; 4. Илюстративно рисуване; 5. Паметно рисуване; 6. Рисуване от натура; 7. Пейзажът като елемент от новото рисуване; 8. Мястото на перспективата в основното училище; 9. На какво да се рисува; 10. С какво да се рисува; 11. Как да се рисува. Проблемите, които поставя в това ръководство, впечатляват с дълбочината на анализа, с последователността, логиката и обхвата на тяхното осмисляне и решаване. Обвързва ги с развитието на възприятията и въображението, с наблюдение на природата и познания за формите в пространството, с формиране на сръчност и умения в различни рисувателни техники, с еволюцията на естетическия вкус у децата. По повод на това ръководство в сп. „Учител” (кн. VI, юни, 1912 г.)

неговият колега Георги Пешев изтъква достойнствата му и го препоръчва за широко разпространение из училищата в страната.

През 1912 г. Добри Христов публикува в софийското списание „Учител“ статията си **„Как се „реформира“ новото рисуване“** (кн. II и III), в която остро реагира срещу неправилното и твърде недобронамерено коментиране на възгледите му за новите методи на рисуване, които изразява в сп. „Ново училище“ Н. Стоенчев. Обществената и педагогическата работа на Добри Христов по разясняване същинските принципи на промените в обучението по рисуване е неуморна и удивително последователна. И ако след 1907 г. той пише как еуфорията по образователната реформа се среща с инерцията на старото и познатото, то през 1914 г. перото му е насочено към формализма на инспекторите от Министерството на просвещението. В кн. VIII, IX, X на сп. „Учител“ той пише едни от най-критичните си съображения срещу тях в студията си **„Министерство на просветата и новото рисуване“**. Правейки ретроспекция за действията на Министерството след 1904 г., той обобщава накрая: „От всичко, изложено до тук, се вижда, че участието на Министерството в реформената акция по рисуване не е дало на последното никакъв нов тласък. От всичко се вижда, че по третирания въпрос Министерството е писало в своя актив само минуси... След това остава открит въпросът: ако досегашните ангажименти на Министерството спрямо съдбата на новото рисуване не е дал искания резултат, то де трябва да се дири изходния път?“

От 1916 до 1930 г. Добри Христов е учител в Старозагорската девическа гимназия. През тези години той е желан сътрудник на столичните списания: „Учителска мисъл“, „Педагогическа практика“, „Естествознание и география“, „Свободно възпитание“, „Българско училище“, „Нашето дете“, „Пчела“ и т. н. Заедно с известния художник и издател Васил Димов редактират популярното по онова време списание „Школа и изкуство“. Списание „Учителска мисъл“ помества в кн. IX и X (май – юни), 1921 г. статията му **„Характер на детското рисуване“**, в която проследява етапите, през които преминава детето в желанието си да рисува (от първите му опити до изявените във времето заложби), а в декемврийския брой на същата година в статията **„Рисуването като учебен предмет“** той прави своеобразна кратка ретроспекция на изобразителното изкуство от древността до съвременето. В кн. IX (декември), 1921 г. в сп. „Педагогическа практика“ той публикува **„Учителят и детското рисуване“**, в която разсъждава за природата на детското рисуване и мисията на учителя по пътя на неговото развитие. През април 1922 г. в кн. 8 на „Учителска мисъл“ отпечатват статията му

„Рисуването в слетите училища“, в която разглежда връзката между рисуването и другите учебни предмети. Година по-късно в кн. 7 на същото списание той пише **„Дайте ми образци!“**, където разсъжденията му са посветени на сюжетите за рисуване, на връзката между интересите на децата и предметната среда, в която живеят.

През 1924 г. е публикувано второто му изследване **„Характерът на детското рисуване“**, а през 1927 и 1930 г. излизат под редакцията на проф. А. Златаров **„Първите стъпки на изкуството“** и **„Девето и изкуството“**. Още две книги (**„Рисуването като учебен предмет“** и **„Библиография на методиките по рисуване“**) в ръкопис са откупени от Българската академия на науките. Към края на 20-те години Добри Христов е сред безспорните авторитети в областта на обучението по изобразително изкуство. Канят го за беседи, лекции, курсове и конференции в цялата страна. Някои от темите, които представляват негов и за колегите му интерес, го връщат към материали, за които е писал преди години. Така през 1927 г. той се завръща към въпросите за сюжетите в детската рисунка. В кн. 5 и 6 на сп. „Свободно възпитание“ в материала, озаглавен **„Какво да рисуваме“**, разсъждава за неизменното преминаване при рисуване на детето от това, което знае, към онова, което вижда. В кн. 7 – 8 на същото списание продължава анализа на темата **„Семейството и естетическото възпитание на детето“**, а в кн. 3 – 4 от 1929 г. публикува статията **„Свободно рисуване“**, обръщайки внимание на импулсивността на детето и игнорирането на шаблоните. Следва **„Насоки на обучението по рисуване в първоначалните училища“**, което публикува в кн. 3, 1929 г. в сп. „Учителска мисъл“. На темата за принципа „от простото към сложното“ в рисуването е посветен краткият му материал **„Девето и новото рисуване“**, отпечатан в кн. VI на обществено-педагогическото списание „Българско училище“ през м. март 1930 г.

През 1930 г. Добри Христов е поканен за член на Висшия учебен съвет при Министерство на народната просвета и е назначен за директор на гимназията в Хасково. Като такъв година по-късно за кн. VI на сп. „Българско училище“ подготвя материала **„Опреснителни курсове“**, в който разяснява необходимостта от тези лекционни курсове за учителите по рисуване. Четири години по-късно се завръща в Стара Загора. Енергията на перото му не секва дори и след пенсионирането. До 1942 г. статиите на Добри Христов са сред основните материали на редица специализирани списания. Само през 1940 – 1941 г. в сп. „Български учител“ той публикува четири статии: **„Семейството и детското изкуство“** (кн. 1), съветваща родителите със седем

препоръки как да стимулират рисуването у децата си; *„Пейзажът в изкуството на детето“* (кн. 3) – за формирането на отношение към него и основните му елементи; *„Лоши навици с лоши последствия при рисуването“* (кн. 5) – изцяло посветен на качеството на моливите, с които се рисува; *„Мястото на наметното рисуване в живота на ученика“* (кн. 6) – за натрупаните визуални представи, за емоцията и изразните средства. Със същата логика на препоръчителност са изведени и материалите, които публикува в „Български учител“ през учебната 1941 – 1942 и 1942 – 1943 година. Сред тях са *„Езикът на боите“* (год. VI, кн. 2), *„Дисциплината в часа по рисуване при първокласниците“* (год. VII, кн. 3) и *„Рисуване с бои“* (год. VII, кн. 3). Десетки са темите, които следват дейността му през годините: от *„Новото рисуване у нас“* през *„Принципът „от простото към сложното“* до *„Характерното в рисунките на децата от разните народи“*. През 1960 г. е публикувана последната му статия.

Още с постъпването си в специалния курс за учители при Държавното рисувално училище Добри Христов е вече оформил своите интереси към педагогическото поприще и най-вече към проучването, развиването и утвърждаването на новите методики в преподаването на рисуване. През следващите десетилетия той натрупва завидна библиотека от ръководства и методики на водещите в областта специалисти в Европа. Половин век той е неизменно абониран за всички възможни педагогически списания (включително и редица чуждестранни), по белите полета на чиито страници води подробни бележки. От 1902 г. води началото и неговата колекция от пощенски картички с репродукции на шедеври на световното изкуство от Античността, през Ренесанса и барока до началото на 20 век. Тази сбирка, която наброява няколкостотин картички, той активно използва в педагогическата си практика и изследователски като нагледно средство в часовете по рисуване (с подбрана част от тях през 2007 г. бе представена в залата на Министерството на външните работи изложбата *„Изобразителното изкуство в европейските пощенски картички от първите две десетилетия на XX век“*).

В началото на 10-те години Добри Христов създава няколко живописни портрета на свои роднини и приятели, малки по размер жанрови картини, както и една серия пейзажи от околностите на Стара Загора. Голямата част от тях по-късно се разпиляват. За творчество му остава малко време. Наясно е, че изкуство не може да се прави между другото, и критичните преценки за собствената му живопис водят до постоянен отказ от участия в изложби. По време на Първата световна война, в която е мобилизиран

като художник, прави десетки малки рисунки на пейзажи. Изпраща ги до близките си като картички.

На 18 април 1964 г. Добри Христов умира в Стара Загора. Остават непубликувани ръкописите на 3 книги и 19 статии.

Дори споменаването на 11 ръководства и 140 статии по проблемите на методиката на рисуването в училищата вдъхва респект, а още по-голямо е значението им във времето на тяхното създаване, за дългия процес към същинската художествена грамотност, която е оформила поколения, а те – нас. Това е в основата на удовлетворението от осмисления живот, за което Добри Христов пише в своя личен формуляр през пролетта на 1962 г.

Едно задълбочено изследване върху педагогическата мисия на Добри Христов е необходимо както за историята на образователните процеси по рисуване в България, така и за логиката в развитието на методиките във времето. Това пък в човешки план би било един реверанс, макар и закъснял, към паметта на този позабравен педагог и творец.



**ИЗУЧАВАНЕТО НА ИСТОРИЯ НА МУЗИКАЛНАТА КУЛТУРА
ВЪВ ВИСШИТЕ УЧИЛИЩА – ГЛОБАЛЕН ПОГЛЕД
(СТЕРЕОТИПИ, РЕЦЕПТИВНИ НАГЛАСИ, ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА)**

АНТОНИЯ БАЛЕВА

Пловдивски университет, Педагогически факултет, Пловдив, България

**PLACE OF THE HISTORY OF MUSIC CULTURE IN HIGH SCHOOLS –
A MORE GLOBAL LOOK
(STEREOTYPES, RECEPTIVE ATTITUDES, CHALLENGES)**

ANTONIA BALEVA

Plovdiv University, Faculty of Education, Plovdiv, Bulgaria

Abstract

The aim of the paper is to expose a short critical analysis of the target problem. It is placed in the general context of our contemporary socio-cultural situation. Deliberately is sought distance from the specifics of curricula. Emphases are placed on individual, common and private aspects, which together outline the place, role and functions of the history of musical culture as one of the essential components of contemporary humanitarian education.

Key words: music, culture, education



Проблемът за изучаването на дисциплини, пряко свързани с изкуствата и музиката, извън тясноспециализираните висши училища, отдавна ангажира автора на този текст. Причината е съвсем явна – незаслужено малкото място, което е отделено на музиката в учебните планове и програми на висшите училища и най-вече в техните хуманитарни специалности. Коректността на изложението изисква да се изведат някои уточнения. Необходимо е да се подчертае, че това е само една част от глобалния проблем за мястото на изкуствата в различните етапи на образование. В резултат на водената политика в образователната сфера за намаляване на часовете по изкуство и музика в отделните етапи на общообразователното училище е напълно разрушен балансът между предметите, свързани с изкуство и музика, и останалите учебни дисциплини. За липса на баланс може да се говори и при съпоставяне на практиката и теорията в часовете по музика, т. е. поради различни причини се възпрепятства живият контакт на децата с музиката. Така тя престава да бъде естествена част от ежедневието и се свързва със скучното изискване за научаване на определени теоретични знания.

Последствията от този факт се откриват в огромните пропуски в т. нар. „обща художествена култура“ на младото поколение – необходима база за надграждане и усъвършенстване във висшето училище, а и през целия съзнателен живот на

човека. Това от своя страна подхранва все по-силно проявяващата се в нашето съвремие бездуховност.

В този смисъл обект на наблюдения, разсъждения и кратък критичен анализ не е дали да се изучава история на музикалната култура – въпрос, който не подлежи на съмнение за автора. Акцентът е поставен върху:

- стереотипите, които много често възпрепятстват това да се случи;
- рецептивните нагласи, които би трябвало непрекъснато да се наблюдават и изследват, тъй като те до голяма степен маркират възможните посоки на развитие и промени;
- очертаване на предизвикателствата, които предстои да се преодоляват.

Второто уточнение е свързано със съвременните схващания и тенденции в развитието на музикалното изкуство и музикознанието. То аргументира авторовото виждане за съдържателната същност на вижданата учебна дисциплина, а именно *История на музикалната култура*, нейната функция и значение както за цялостния образователен процес, така и ролята ѝ за съхранение и развитие на музиката като част от културната традиция и памет.

Преминавайки през етапите на модерността, постмодерността и достигайки до съвременната глобализационна ситуация, е наложително да се подчертае относителното

фиксиране на сферите на т. нар. „сериозна, класическа музика”, на популярната музика и фолклора. Това разграничаване става все по-проблематично с непрестанния процес на влияния и смесвания между тях. В областта на музикознанието от края на ХХ и началото на ХХІ век се наблюдават специфични промени. Оформят се нови парадигми, детерминиращи преосмислянето на установеното музикално знание, налагащи един интегративен подход и стил на изследване, насочен към глобалната картина на развитие на музикалното изкуство. Проследяването и анализирането на процесите в развитието на музикалното изкуство утвърждават становището, че понятието „музика” в единствено число все повече отстъпва на множественото „музики”. Тази тенденция предизвиква „ерозиране на императивни категории в музиката, (...) отваряне на пространства за движение, нови идеи и промени. Споменатите процеси, определящи музикалния ХХ век, са свързани с: 1) улесняване и ускоряване на комуникациите между различните в културно, стилово-жанрово и репертоарно отношение музикални светове; 2) музикална дейерархизация и плурализация; 3) транскултурация и множественост на перспективите”[5, с. 178]. Тези тенденции рефлектират върху специфичните дейности, чрез които функционира музикалната култура: творчество, изпълнителство, възприемане, образование. В образователната сфера се разширяват възможностите за представяне на музикалноисторическия процес чрез „максимално широк диапазон от културни явления, отнасящи се към изследваната художествена традиция: от менталния „фонд” на епохата – до културноисторическите закономерности в изграждането на самия исторически наратив, до принципите на подбор на репрезентиращите личности и събития”[1]. Отминалият ХХ век налага категорично и друго драматично качествено изменение в музикалния живот: той в огромната си част не е основан на произведения на нашето съвремие. Тази специфика засяга най-вече сферата на т. нар. „сериозна, класическа музика” и в образователен аспект има особено значение. Звучащата от концертния подиум и оперна сцена музика в голямата си част принадлежи на историческото минало – далечна, неразбираема, напълно абстрактна за огромна част от по-младото поколение. Липсата на художествена и музикална култура предопределя разпознаването на откъслечни музикални откъси, които се свързват единствено със сигнали на мобилни телефони и музика за изчакване. Пределно ясно е, че приобщаването към света на изкуството и музиката е възможно само при едно последователно, непрекъснато и балансирано обучение в тази посока от ранното детство до края на университетското образование. В този

смисъл е логично, оправдано и необходимо извеждането на преден план на такова научно-образователно поле, в сферата на което да се разположи изучаването на музикалната култура в различните университетски хуманитарни специалности.

Стереотипи

Интересно и многозначително е сравнението на съвременната социокултурна ситуация с тази преди едно столетие. Съпоставката извежда на преден план коренно различни стереотипи, мотивиращи съответното поведение. След отварянето на страната ни към света през 90-те години на ХХ век много български музиканти – композитори, изпълнители, педагози, се изявяват на територията на музикална Европа. Сякаш почти сто години след Първите те изминават същия път, но в обратна посока. Тези, които поставиха началото и утвърдиха българската професионална музикална култура, отиваха на Запад, за да се учат и да пренесат богатството от знания и опит за музиката на западния свят в България. Съвременните музиканти излизат от България със съзнанието за висок професионализъм и самочувствието на представители на музикална култура, превърнала се в естествена част от европейското цяло. Този процес обаче има своята негативна страна, която се проявява все по-силно на наша почва. България постепенно губи своя музикален елит. Талантливите млади също търсят път навън.

Така усилията на тези, които са останали, сякаш са недостатъчни, липсва живителната сила, харизмата на големите артисти, която би увлякла множеството.

Може би тук ще се открие известна идеализация на миналото, но в този процес прозира отношението на обществото към културата и хората на изкуството. Промените в България през последните двадесетина години подхранват следващия стереотип: между отделните дейности, които осигуряват функционирането на музикалната култура – творчество, изпълнителство, възприемане и образование (по Ив. Хлебаров), и институциите и отделните личности, които ги олицетворяват, липсва връзка и координация. Този модел на поведение е вследствие и на факта, че редица музикални институции, отделни творци, изпълнители, педагози и пр. бяха поставени в критични условия. В тази ситуация се предопределя самоизолацията и насочването на всички усилия към собственото оцеляване. Така постепенно се изпразни от съдържание и престана да функционира една особено необходима за музикалната култура специфика, която има своите ясни исторически корени – взаимовръзката между композиторската, изпълнителската и

педагогическата дейност, т. е. съществуващата естествена интегративност в процесите на музикалната практика. Третият стереотип, който засяга директно образованието, е ограниченото изучаване на музика във всички степени на образованието – *ограничено* като количество часове, но много често и като качество на преподаване. Независимо от непрестанните реформи в образованието и стремежа към синхронизиране с европейските изисквания, се наблюдава едно стереотипно поведение, характеризиращо се с липса на осмислени действия, подкрепени с категорична културна и образователна политика.

Достигайки до образователния аспект на проблема, е необходимо да се подчертае, че той носи свое специфично противоречие. От една страна, в сферата на образованието сравнително бързо рефлектира отношението на обществото като цяло към съответната образователна, културна и научна област, а от друга – промените се осъществяват трудно и очакваните резултати изискват време. Все още е твърде разпространено мнението, което придобива белезите на стереотип, че „... свързаните с изкуството и културното наследство предмети в училищата, университетите, консерваториите и академиите са сред по-леките опции (в сравнение с научни предмети)” [4, с. 52].

Последствията от такова разбиране са сериозни и имат дългосрочно въздействие върху същото това общество.

Разбира се, би било несправедливо и некоректно, ако картината на цялостния ни музикален живот бъде представена само в негативен план. Изключенията присъстват както в ежедневно работата на музикални педагози в общообразователните училища, в университетите, в просветителската дейност на някои от големите ни музиканти. Така се натрупва и необходимата сила, енергия и увереност, че нещата могат да се променят. Голямото събитие и пробив в тази посока вече се случи – образователната програма *Фортуисимо* по идея на Братя Ешкенази и с подкрепата на фондация „Америка за България”.

Рецептивни нагласи

Естествено присъщ елемент на образователния процес и релацията *учител – ученик* е своеобразният мониторинг на рецептивните нагласи на обучаваните. В конкретния случай става въпрос за това, как студентите приемат идеята за изучаване на *история на музикалната култура* и в по-общ план – на музикалното изкуство въобще.

Съвсем съзнателно информацията беше потърсена по два на пръв поглед противоречащи си пътя: по формален път – чрез кратка анкета, и по неформален – чрез есе, посветено на музиката.

Това своеобразно допитване беше проведено с 30 студенти от първи курс на специалностите ПНУП и АДТ в ПУ „Паисий Хилендарски”. Нарочно беше търсена и съпоставката между студенти с явни професионално насочени интереси към изкуството и такива, за които е прието да се счита, че изкуството и музиката не са център на тяхната професионална подготовка. Без да се търси представителност на изследването, получените резултати дават многопосочни теми за размисъл и анализ. В контекста на настоящото изложение ще бъде изведен и коментиран основният извод: *младите хора имат потребност и желание да изучават музикалното изкуство и неговата история.*

На въпросите „Бихте ли изучавали история на музикалната култура?” и „Как бихте оценили присъствието на тази дисциплина в учебните планове?” почти всички (около 85%) отговарят, че тя е необходима част от изграждането и усъвършенстването на необходимия комплекс от професионални компетенции и богата обща култура и би било добре тя да се изучава. Студентите изразяват позицията си, че тази дисциплина трябва да фигурира като задължителна или избираема в програмите за обучение в хуманитарните специалности на университетите. Само 15% изказват мнение, че тя е твърде специфична и е предназначена само за специализираните висши училища по музика.

В рамките на есетата се откроява по-свободният и емоционален изказ, което подсказва искреността на изложените разсъждения. Много важен момент е осъзнатото разбиране, че всеки трябва да се докосне до класическото музикално наследство, защото „... *вълшебната музиката на Моцарт, на Бетховен, на Чайковски, Бах, Лист, Вагнер, мога още много да изброявам, ще отеква за цял живот в съзнанието на всеки, който поне веднъж я е чул*”. В отделни работи се откроява и категоричната ценностна оценка на музикалното изкуство: тя „*носи нравствено послание*”, „*мъдростта на гения*”, преминала е „*проверката на времето и е издържала изпита на забравата, сякаш е вписана в космическото ни досие като най-стойностното нещо в света на хората*”.

Резултатите от анкетата и разсъжденията, изложени в есетата, показват широкия диапазон на интересите на студентите: от история на световната музикална култура до българския музикален фолклор, от спецификата на музиката за деца до джаза. Ясно е очертана и тяхната потребност да усвоят и конкретни практически умения за музициране (дори на елементарно ниво), да експериментират в сферата на музикалното просветителство с участие под различна форма в образователни концерти.

Предизвикателствата

Само по себе си е предизвикателство да се приеме, че извън малката ниша на специализираните средни и висши училища музикалната култура в момента функционира изключително трудно без разгръщането на една от основните ѝ дейности – образованието. Предизвикателство е да се проумее на най-високо ниво, че днешната ситуация показва разминаване между декларираните намерения и изисквания в редица документи и възможностите за практическата им реализация. В тази връзка са логични въпросите: как да се осъществи реално изискването за една от ключовите компетенции – културната, която се формулира като изразяване на „идеи, творчество, емоционално и естетическо преживяване на света чрез изкуство” [6]; как понятието „образован човек”, което се обвързва със способността за ориентация в „сложните проблеми на съвременните култури и изкуства, разбирането и приемането на различните, многообразни културни позиции и ценности” [3], би могло да се изпълни със съдържание.

Отговорите на тези въпроси се съдържат в реализирането на практика на непрекъснатия процес на изучаване, познание и усвояване на художествената култура, т. е. на художественото образование. Само по този начин то се превръща в един от главните фактори за формиране и развитие на духовността на отделната личност, на нейната творческа индивидуалност, интелектуално и емоционално усъвършенстване.

Художествено-естетическият фактор изпълнява незаменима роля при познанието и самопознанието на човека по причина, че изкуството е акумулирало многовековния социално-културен опит на човечеството и има за своя главна тема човека. В тази посока е неподлежащото на съмнение твърдение, че музиката има универсално въздействие и потенциал, който се изразява в многообразие от функции – социална, естетическа, възпитателна, познавателна, информационна, комуникативна, хедонистична, сугестивна, компенсаторна и др., а изучаването на историята на музикалната култура предполага разглеждане и осмисляне на връзката човек – музика – култура. Многообразието по насоченост и обхват тълкувания на това, що е култура, включват и образователен аспект. Той се изразява във формирането, развитието и усъвършенстването на такива дейности, които биха довели както до осъзнаване на собствената културна идентичност, така и до приемането и стимулирането на межкултурното разбирателство. Съвременната научна мисъл извежда на преден план понятието „инкултурация”, което се изразява в „овладяване на допълнителен обем културни реалности. Това са знания, придобиването на които не е задължително, но те разширяват границите на индивидуалната хуманитарна култура,

приобщавайки човек към културата в по-широк аспект, създавайки потенциални възможности за развитие” [1, с. 200]. Именно в този контекст се вписва и проблемът за изучаването на историята на музикалната култура. Практическата реализация на понятието „инкултурация”, която всъщност го изпълва със смисъл, би трябвало да е водещ компонент от университетското хуманитарно образование в България, което в действителност би довело до адаптирането и синхронизирането на висшето ни образование с европейските и световните стандарти.

Предизвикателство носи и цялостното преосмисляне на съдържанието и методите на преподаване на историята на музикалната култура. Най-общо казано, водещата идея се изразява в компетентността на преподаващия да представи *музикалната култура и нейната история не като застинали, статични експонати в музей, а като един своеобразен и сложен процес, а времето и пространството между неговите „крайни точки” – като територия, наситена с динамични взаимовръзки и непрестанно движение.*

Своеобразна провокация за съвременното ни общество е способността да оцени, подкрепи и утвърди опитите в посока интеграция на различни институции и отделни музиканти за разгръщане на широка просветителска дейност. Поставен в перспективата на времето, решаването на този проблем има изключително важен дългосрочен ефект. Той се изразява в създаването на една образована аудитория, чрез която се гарантира съхраняването и предаване във времето на музикалнокултурната традиция и памет и в преодоляване на духовната криза и девалвацията на ценности.



ЛИТЕРАТУРА:

1. Букина, Т. Рецептивистика и музикална наука на рубеже тысячелетий: в поисках компромисса. www.terrahumana.ru/arhiv/
2. Глуздов, В. А., Лукичева, И. И., Касьян и др. (2003). *Культурология*. Москва: Высшая школа.
3. Иванов И. Постмодерната образователна парадигма. www.ivanpivanov.awardspase.com
4. Илиев, Ст. (2007). Културни модели, ценности и образование в музикалното изкуство (с. 47 – 54). В: *Сб. доклади „Музика – образование – просветителство”*. София: СБК.
5. Пейчева, Л. (2008). *Между Селото и Вселената: старата фолклорна музика от България в новите времена*. София: Академично издателство „Проф. Марин Дринов”.
6. www.sirfoundation.eu/shared/drugi/

ВИДЕО КОЛЕКЦИЈА ОТ АЛБАНСКИ ДЕТСКИ МУЗИКАЛНИ ИГРИ (2012)**VIDEO COLLECTION OF CHILDREN'S MUSIC GAMES OF THE ALBANIAN POPULATION FROM IN 2012****MYJESER ILJAZI****University "Ss Cyril & Methodius", Faculty of Pedagogy "St. KJiment Ohridski", Skopje, Republic of Macedonia****Formulation of the problem**

The decision to create a video collection of children's music games from the region of Polog is a result of the absence of papers which would treat this matter in the Macedonian musicology, i.e. ethnomusicology. Thus, we may conclude that the opening of this question is the first attempt to research the children's music game of the children of Albanian ethnic background from the region of Polog in our country. It is possible that this attempt is a first attempt of archiving of the children's music games in this region. We are referring to a slightly forgotten segment of the cultural heritage not only in our scientific area, but also worldwide. In a more persistent search for papers dedicated to the children's music game, i.e. the children's music folklore, one might really come across a dozen of titles, however this quantity is extremely incomparable to the papers dedicated to the music folklore of the adults. Also, these papers lack consistency regarding the discipline which researched them. Thus, these papers are based on most various approaches: ethnographic approach (Harwood 1994, 1998; Tucker 2008), ethnomusicological approach (Brailoiu 1984), quantitative approach characteristic for researches from the area of the musical education and musical psychology (Marsh 1995; Tarnowski 1999; Dzansi 2004; Campbell 2007; Brodsky & Sulkin 2010), and there are also projects made by amateurs - collectors of children's music folklore (Newell [1883] 1911; Gomme 1894/1898; <http://www.edu-cyberpg.com/NCFRD/>). The latter especially refer to the beginnings of the documenting of the children's music game in the 19 century as well as the present internet projects which are the result of collaborative actions of users from all around the world. From all this it turns out that the matter of the children's music game is the object of interest of a number of humanitarian disciplines having into consideration its educational, aesthetic, psychological and social value. The need to research the children's music game results from the transformation of the children's world of game

and the electronic media. Namely, as shown by the researches (see Jordanoska 2010), nowadays, children do everything by using the electronic media: the computer, television, smart phones, i.e. the internet with all the types of communication and creativeness it enables. The children's game is not immune to this process and we are noticing that the children express their world, imagination and creativeness through the children's folklore less and less. Therefore, this paper perhaps will represent a final opportunity to preserve the life and music in a child's way, i.e. a final opportunity to preserve what remains as a musical - cultural heritage of this sort in our country.

Having into consideration that the children's music game does not include only the voice, yet it is a syncretic form of text, music and movement, the filming in video format is of crucial importance in the process of its archiving. The present technological development enables digital video technology which has great quality, in a smaller size and financially more accessible, and the adjective digital is inseparable from the present notion about archiving. From here, the research of the children's music folklore, generally, implies the use of digital technology, from filming the material through cataloguing and making a melograph in a note processor, all the way to the methods of analysis. The suggested topic of our master's paper complements the research in the paper about the first year, in which we filmed and catalogued a video collection of female wedding songs from the village of Simnica, Gostivar (Iljazi 2011). Namely, this subject topic, also has the digital archiving of the music folklore at its base. We gained our first experience with digital video archiving in the mentioned paper, which covered a less populated area. This paper will cover a larger region in our country with differently populated areas.

Our suggested topic also directs to the paper "Video collection of children's music games in Kosovo in 2010" by Arnisa Rexhepi (2011). With this research in IRAM for the first time, the topic of children's music games was opened and a methodology was

established for digital archiving and analysis of filmed material of this sort. With all this being said, it is a fact that we will use the established methodology in this paper in our research. The gathered results of the archiving of the

children's music games in the paper of Rexhepi are in fact an encouragement to realize a larger project about the children's music games in our country as well. An additional motivation is also the compatibility with Rexhepi's paper, especially regarding the language, i.e. the ethnic background of the researched subjects, which would enable comparison of our results with the results of her paper. All this leads to the suggested topic for the master's paper:

Video collection of children's music games of the Albanian population from Polog in 2011

Definition of the subject

The subject of our paper will consist of the following segments:

1) creating a video collection of children's music games by filming in a standard definition in video format with audio of 48 kilohertz and cataloguing the filmed material according to the standards for cataloguing of the IRAM digital catalogues of collections from the musical cultural heritage.

2) children's music games, where we exclusively refer to games which contain musical elements -rhythm and melody which the children sing or pronounce rhythmically; covering games which the children play:

- in live
- individually or as a group
- in interaction with peers, i.e. children of different age, but close to the age of their generation; covering games played among friends and relatives (brothers, sisters, cousins, etc.)
- with or without the use of props (elastic, ball, scarf, etc.) and toys
- in home conditions (in the homes, yards) and in the neighborhoods (in the parks, playgrounds, on the streets).

The age structure of the subjects will refer to children at the age 2 to 14.

3) Albanian population from the cities and villages of Polog in the Republic of Macedonia where the dominant population is of Albanian ethnicity, followed by population of Macedonian, Turkish and Roma ethnicity.

4) 2011, i.e. the time period to which the research refers, also taking into consideration the social-economic, technological and musical-cultural accomplishments. The indicators used for the analysis of the children's music games will be organized according to the secondary and tertiary data which are standard for the digital archiving. The secondary data will refer to general information about the game, collected during field work, and the tertiary data will result from our analysis. The key variable in the base of our research is a variable of a type of a music

game with the categories melodic game and rhythmic game depending on the plan of the music work which is predominant. This variable will be treated as a dependent variable.

Definition of the method

In accordance with the researches in IRAM conducted thus far, which include digital archiving of the musical cultural heritage, this paper will contain a separate unit regarding the methodology of filming, storing and annotation of the video material, and another unit regarding the methodology of analysis of the filmed material, in this case an analysis of the children's music games. Considering that the research will also include a melograph of the game by registering the way of playing, a separate unit will be dedicated to the methodology of this type of digital archiving of the filmed material. In the research we will use a quantitative method with the basic statistical methods of analysis of the catalogued material: techniques of descriptive statistics and frequency distributions. In order to determine the relations among the specific variables we will use contingency tables for calculating the chi-square coefficient. Taking into consideration the researches conducted thus far in IRAM related to digital archiving (Mitevaska 2005; Krueziu 2006, 2008; Ilievski 2007; Rexhepi

2010; Iljazi 2011) and especially the paper of Rexhepi (2011) which also treats the same matter, we expect dominance of the nominal variables.

For the needs of our research a sample of 80 children's music games will be made, half of which will be melody games, and the rest rhythmic games. We are making this division in order to meet the criterion of representation and proportionality of our sample. Apart from this basic criterion, while choosing the sample, we will also follow the criteria of representing different populated areas, rendering the division according to the type of populated areas which are characteristic of the region of Polog, and the categories are: city, plain village, upland village and mountain village. The sample

will cover respondents exclusively from Albanian ethnicity, of different age and gender. Apart from this, a criterion for forming the sample will be that the games may not repeat, i.e. there will be 80 different games which may not overlap in all of the characteristics, i.e. secondary and tertiary data. The choice of the games based on the mentioned criteria, according to the basic rule of sampling will be random.

The basic instrument of our research will be a questionnaire filled out by the researcher. The secondary data will be registered in fieldwork during the conversation with the respondents, and the tertiary data will be inserted while making the melograph of the recorded material. Two catalogues will be created from the recorded material: one for the children's music games and another for the respondents.

The researching method will consist the following phases:

- informing the families and the educational staff about the purpose of the research and the ethnic principles which the researcher will respect during the research
- acquiring permission for filming from the families and the educational staff
- filming the video collection
- storing the video collection
- cataloguing
- making a melograph.

Expected results

Our paper aim primarily aims towards the digital archiving of the children's music games, i.e. the work during the filming of the collection, storing, annotation, making a melograph and cataloguing. However, the digital catalogues offer simplified ways for analysis of the material and with the cataloguing of the material there will be an opportunity to establish the basic characteristics of the children's music games from the region of Polog in 2011.

With this research, we expect to get scientific findings about the children's music games in the region in question, which will shed light on the children's music culture and which will be applicable to all the humanitarian disciplines which come in contact with the phenomenon of the children's music game.

LITERATURE:

1. Alimi, Lejla. 2011. "Structure of the concert life in Tetovo in the first decade of XIX century". Master's paper, University "Sts. Cyril and Methodius"- Skopje, Faculty of Music Art
2. Alimi, Teuta. 2009. "Application of the Gordon-test for assessment of the music abilities of the students in the first grade of the primary schools in Tetovo - Albanian teaching language", Paper for first year of Master's studies, University "Sts. Cyril and Methodius"- Skopje, Faculty of Music Art
3. Buzarovski, Dimitrije. 1995. *Introduction in the analysis of the music work*. Skopje: Faculty of Music Art <http://mmc.edu.mk/IRAMbooks/books/AnalizaKniga.pdf>
4. Buzarovski, Dimitrije (choice and editing). 2000. *From natural to computer sounds and tones*. Skopje: Faculty of Music Art
5. Buzarovski, Dimitrije. 2002. *Basics of the digital archiving of sound*. Skopje: IRAM
6. Gjurkovic-Pantelik, Milena. 2011. "The effects of the music activities of the preschool population in Sabac, Serbia in the school year 2008/09", PhD dissertation, University "Sts. Cyril and Methodius"- Skopje, Faculty of Music Art <http://mmc.edu.mk/IRAMbooks/thesis/MDjurkovicDD.pdf>
7. Урковић-Пантелић, Милена. 1998. *Методика музичког васпитања деце предшколског узраста*. Шабац: Виша школа за образовање васпитача у Шапцу/Арт студио Шабац
8. Iljazi, Mujeser. 2011. "Video collection of female wedding songs from the village of Simnica, Gostivar in 2010" Paper for first year Master's studies, University "Sts. Cyril and Methodius"- Skopje, Faculty of Music Art <http://mmc.edu.mk/IRAMbooks/thesis/MyjeserIljaziMr1.pdf>
9. Ilievski, Darko. 2007. "Reconstruction of the ethnomusicological work of Mile Brzanov through the digitalization of his legacy". Master's paper, University "Sts. Cyril and Methodius"- Skopje, Faculty of Music Art
10. Jordanoska, Trena. 2010. "The digital media and stratification of the music culture of the teenage population in Skopje, the capital city of the Republic of Macedonia, in 2009", PhD dissertation, University "Sts. Cyril and Methodius"- Skopje, Faculty of Music Art <http://mmc.edu.mk/IRAMbooks/thesis/TJordanoskaDD.pdf>
11. Golarovska-Gmirja, Viktorija. 2008. "Determinants of the music culture of the students in the first grade in the primary schools in Skopje", PhD dissertation, University "Sts. Cyril and Methodius"- Skopje, Faculty of Music Art
12. Круезиу, Валон. 2006. "The music program on the Albanian language televisions in the city of Skopje", Paper for first year of Maser's studies, University "Sts. Cyril and Methodius"- Skopje, Faculty of Music Art
13. Krueziu, Valon. 2008. "Cataloging and digitalization of the beginnings of the studio recording of vocal - instrumental Albanian folk music in Macedonia", Master's paper, University "Sts. Cyril and Methodius"- Skopje, Faculty of Music Art
14. Mitevaska, Irena. 2005. "Problems of digitalization of melograms", Master's paper, University "Sts. Cyril and Methodius"- Skopje, Faculty of Music Art <http://mmc.edu.mk/IRAMbooks/thesis/IrenaMitevaskaMr2.pdf>
15. Rexhepi, Arnisa. 2010. "Video collection of the music tradition in the mountain area of Kardak", Paper for first year of Master's studies, University "Sts. Cyril and Methodius"- Skopje, Faculty of Music Art <http://mmc.edu.mk/IRAMbooks/thesis/ArnisaRexhepiMr1.pdf>
16. Rexhepi, Arnisa. 2011. "Video collection of children's music games in Kosovo in 2010", Master's paper, University "Sts. Cyril and Methodius"- Skopje, Faculty of Music Art
17. Constantin Brailoiu. 1984. "Children's rhythm" in: *Problems of ethnomusicology*, pp. 206 - 38. Cambridge University Press
18. Barbash, Ilisa, and Lucien Taylor. 1997. *Cross-Cultural Filmmaking: A Handbook for Making Documentary and Ethnographic Films and Videos*. Berkeley: University of California Press
19. Barnouw, Eric. 1993. *Documentary: A History of the Non-Fiction Film*. Oxford University Press
20. Brodsky, Warren & Idit Sulkin. 2010. "Handclapping songs: a spontaneous platform

- for child development among 5-10-year-old children” in: *Early Child Development and Care*, pp. 1 - 26
21. Campbell, Patricia Stehan. 2007. “*Musical Meaning in Children’s Cultures*” in: *International Handbook of Research in Arts Education* (Ed. Liora Bresler), pp. 881-894.
22. Dzansi, Mary. 2004. “*Playground Music Pedagogy Of Ghanaian Children*” in: *Research Studies in Music Education*, no. 22: 83 - 92
23. Gomme, Alice Bertha. 1894/1898. *The traditional games of England, Scotland and Ireland: with tunes, singing rhymes and methods of playing according to the variants extant and recorded in different parts of the Kingdom*, Vol.1, Vol.2. London: David Nutt, 270-72 Strand
24. Harwood, Eve. 1994. “*Miss Lucy meets Dr. Pepper: Mass media and children’s traditional playground song and chant*” in: *Musical connections: Tradition and Change*, Proceedings of the 21st World Conference of the International Society for Music Education (Ed. Heath Lees), pp. 187-194. Florida: Tampa
25. Harwood, Eve. 1998. “*Go on girl! Improvisation in African-American girls’ singing games*” in: *In the Course of Performance: Studies in the world of musical improvisation* (Ed. Bruno Nettl & Melinda Russell), pp. 113-125. Chicago, IL: University of Chicago Press
26. Heider, Karl. 2006. *Ethnographic Film*. University of Texas Press
27. Jakovljevic, Tijana. 2009. “*Decje igre kao model folklorne komunikacije*” u: *Etnoloska istrazivanja* 14, str. 31 - 50. Zagreb: Etnografski muzej <http://www.emz.hr/ei14/ei14-02-jakovljevic.pdf>
28. Kryeziu, Valon. 2005. “*Children’s Music Festivals of the Albanian Community in Macedonia*”, *Contemporary Trends in Musicology and Ethnomusicology*, X IRAM Conference. Skopje <http://mmc.edu.mk/IRAM/Conferences/ContemporarytrendsIV/VKryeziu.pdf>
29. Kryeziu, Valon. 2006a. “*Music Programs of the Albanian Language TV Channels in Skopje Area*”, *Cultural Policy and Music Education*, XI IRAM International Conference. Skopje <http://mmc.edu.mk/IRAM/Conferences/XIConf/VKryeziuXI.pdf>
30. Marsh, Kathryn. 1995. “*Children’s Singing Games: Composition in the Playground?*” in: *Research Studies in Music Education*, no. 4, pp. 2 - 11
31. McGuire, Kenneth M. 2002. “*The Relationship between the Availability of a Children’s Television Program and Song Recognition*” in: *Journal of Research in Music Education*, Vol. 50, No. 3 (Autumn, 2002), pp. 227-244. MENC
32. Newell, William Wells. [1883] 1911. *Games and Songs of American Children*. New York/London: Harper & Brothers Publishers



**РАЗВИВАНЕ НА ТВОРЧЕСКОТО У ДЕЦАТА ЧРЕЗ ИЗПОЛЗВАНЕ НА ГРАФИЧНИ
ТЕХНИКИ, КАКТО И ДРУГИ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕСА НА ОБУЧЕНИЕ ПО
ВИЗУАЛНО ИЗКУСТВО В МАКЕДОНИЈА**

**CREATIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN THROUGH THE IMPLEMENTATION OF
THE GRAPHIC'S TECHNIQUES AS WELL AS OTHER TEACHING TECHNOLOGIES IN
THE VISUAL ART EDUCATION PROCESS IN MACEDONIA**

BURHAN AHMETI

University "Ss Cyril & Methodius", Faculty of Pedagogy "St. KJiment Ohridski", Skopje,
Republic of Macedonia

Abstract

In this paper I will discuss the use of printing art techniques. The paper presents how the wrong choice of art areas, techniques, materials and tools, related to the given task, or visual problem, can damage the aesthetic-visual perception of the students. This paper also discusses the recognition of some other visual problems because although sometimes students do not understand a given problem, they still pursue visual literacy.

Teachers of art literacy should be fully active in the realization of the units especially in the practical implementation of high print techniques.

Students should have an opportunity to learn educational techniques and graphics during practical work in order to reach the objective more easily with the help and guidance of the professional teachers.

We carried out an experiment and we made a case study about how a new connection to the visual language can be created within a task or technological process, and thus develop the students' interest in creativity, which is a specific and very diverse activity.

Key words: art education, techniques, students, elements, principles.



INTRODUCTION

Visual Art Education develops a specific form of human knowledge and consciousness experienced through the senses, feelings and intuition. It forms social skills, respect for the opinions of others, skills and attitudes. This type of education contributes to an even better understanding of the social and cultural background, the diversity and the development of personal and social values. The purpose of Art Education in the early grades of primary education is for the students to acquire knowledge, skills and attitudes in the area of art, to be capable of visual reading, visual aesthetic perception and to encourage their artistic expression. The goal of the curriculum and syllabus of Art Education is to introduce the students to the world of art history and visual communication through observation and perception, which develops creative thinking practised within the visual arts areas. In this way, the students are able to learn art elements and principles of technological processes, i.e. the entire visual language.

Visual language is a form of communication, which is used by visual arts. "To observe" from an artistic aspect is the same as "to read" in literature.

Literature is expressed through words, music through sounds, dance through movement, and art is expressed through forms. The structure of the visual language is not represented by letters or words as in a conventional language - it is represented by elements. Art theory and practice constantly intertwine, enabling further improvement of each other in the same manner as art classes intertwine in the primary education. They are composed of art expression, art areas, and their different technical tools implemented through the theme and motive of the teaching unit.

In this form of teaching and classes, the unit has five parts: visual art, e.g. painting, drawing, graphic arts, modelling and design (which is the base of the class), techniques of certain areas and their means, i.e. materials and tools and finally the motive. The joining of creativity and visual speech results in art.

Visual forms have their own meaning, which can be read if knowledge is possessed of the visual language. It is necessary to have broad knowledge in all artistic areas, in order to realize a successful art class, which is complex in its nature.

The curriculum is realized through the students' knowledge by theoretical and practical expression - drawing, painting, graphic arts, sculpture and applied arts. The students learn techniques that belong to a particular area.

In this way, they realize the program tasks through practical work.

I believe that the poor understanding of the fundamental structure of visual language and artistic areas, technologies and techniques could lead to inadequate teaching. This leads to using patterns, which is very harmful for this type of education, as it inhibits visual expression, literacy and does not encourage creativity. Wrong and unprofessional approaches, as well as estimates, can suppress the will and need in the work of the students. The art teachers are crucial for fine arts teaching. They must be professional, artistic and creatively conscious in order to enable the proper expression of the students. In addition to the adequate knowledge of fine arts, the teachers also have to be good educators and psychologists, because each and every child is unique.

They have to be able to recognize the individual abilities of each student, their intellectual potentials, preferences and the distinctive features of their artistic speech.

We can read at least one visual element in a work of a student or a renowned artist in every work of a student or a renowned artist, and this is what we have learned through education, definitions and observation. However, we also have to be able to notice what distinguishes art from mere tasks and brings it to a higher level. This kind of work does not have its own definition, but an intimate thought and emotion, and as such it should be supported. This is what visual literacy is based on.

Some teachers use the aesthetic subjectivism to evaluate the exceptionally realistic representations of the students' works as good, which is wrong. It is important for the art teacher to keep a certain distance. The students' works should not be considered as completely formed works of art, or works in which the countryside is presented realistically, but as a material learnt by the students during one or more classes. If we discuss line and linear expression through certain media, like coal, then this is the most important element of the class and the final evaluation. Therefore, the lineament is the essence, and the beauty of the motive is in the line and its potentials. The individual expression and drawing skills, i.e. photographic accuracy and clarity of a motive, are not the most important, however they are not to be disregarded. Nonetheless, the secondary element must not become primary. Visual artwork must be considered a very complex unit. The objective of Art Education must not be forgotten and it is not the forming an artist.

Two students can create the same things in different ways, and find the solution, just as painting and drawing are two different languages which can

express the same. In terms of art, everything that is well understood is also clearly expressed.

However, in schools we can see selected works, which implicitly have imitative and decorative importance, most frequently realized by using two art areas, painting and drawing, with an even simpler selection of technology and tools. Thus, we may conclude that printing art is scarce. The selected works cover certain topics, they are partially realized through patterns and stereotypes without any visual literacy or creativity.

An approach like this is exactly what is indicative of insufficient activity of the teacher or lack of education. If these works are selected as best, it is clear that the evaluation scale of the tasks of visual art is not adequate. The evaluation should have the following order: visual problem, originality, range of artistic techniques, composition, the effort and the approach to the work.

THEORETICAL FRAMEWORK

The objective of Visual Art is to gradually train the students to recognize Visual Art (fine), to create and analyze works of art, to communicate ideas by using different forms of art.

The process of realization of this objective is discussed in classes through techniques, methods, different tools and the following elements (Zoica Tashi, 2011)¹:

- Material base,
- Processes and techniques,
- Elements and principles,
- History and culture,
- Analysis,
- Interpretation,
- Estimation,
- Interdisciplinary relations to life and the environment.

These elements are the basis for achieving the main learning objectives, which often combine these elements to complement each other. The learning models are part of the concrete teaching experience, and all teachers should be able to create new models with their creativity and improvisational capacity. These models depend on the experience of the teachers, the interaction with the students, the place where they live and the conditions of the school they work in. Thus, on the basis of these models, the teachers can use motives from nature, the environment, according to the age of the students.

Bamford. A. (2006)³ mentioned that the teachers should be careful to give accurate basic concepts and through techniques and methods to develop the students' imagination in the individual and group work. They help the students to gain skills and dexterity, and they promote the critical thinking of the students regarding the Visual Art Education. The

students should enjoy the beauty both in art and life. It is important for the teachers to stimulate the students through self-assessment, which results in happiness and promotes the imagination and love for this subject. Creativity is an important component in the overall development of every well educated person. The modern world is abundant in visual forms, signs and symbols and the students need to be instructed how to understand them and use them creatively.

The opportunities for creative development of the elementary school students are evident, however, the teachers must insist on the use of graphics techniques as well. The student will be equipped with technical knowledge and the artistic characteristics of the graphic techniques, carving, monotype, potato-press, digital graphics, and an ability to present their ideas with the use of special techniques.

I believe that the more intensive use of the previously mentioned graphic techniques will contribute to the further development of the skills and creativity of the students.

According to Gibson, R., & Anderson, M. (2008)⁹, teaching art is one of the essential components of the education system, in the general education of each person. Art forms, colours, links and symbols are very important for the understanding of the world and the development of all people, from preschool through elementary and secondary education.

The Visual Arts are divided into several areas, where their peculiarities complete a comprehensive overview of the fine arts, such as drawing, painting, graphics, shaping and modelling, visual communications and graphic design.

Each of these areas is characterized by the use of different art techniques, materials and ways of their implementation. Thus, the effects and the ultimate objective which are achieved by each of these areas of art are special and unique.

METHODOLOGY

The following methods of work can be used: analytical observation, visual script, method of conversation, demonstrations and text work. These methods are combined, changed, constructed and analyzed in the implementation. The modes of work include: observation, post-observation, recollection, imagination, inventing. The teaching tools include: nature, object, reproduction, etc. The teaching aids include: board, chalk, stereopticon, TV, overhead projector, etc. The harmonious alignment of these components is very important and mainly determines the success of teaching. The art teachers must be familiar with and understand the visual language, however they are not required to express themselves through the use of artistic terms, i.e. to discuss them.

To clarify, the visual language and speech exist in unity, but it is possible to separate them in the area of art.

The visual language is a set of visual elements such as line, colour, and compositional principles (rhythm, contrast, balance...). I can say that this is a rational area because it has its own laws and definitions, such as the rules which are implemented in schools.

The commitment to the implementation of any graphic technique is unknown to most students, however, they enjoy each moment of the work process when making the final copy of the first printing graphics and when seeing the results.

The students learn more about the elements and principles of art through this process, especially when using two or more colours in high pressure techniques.

Although most schools do not have proper conditions and art studios equipped with materials and tools which are necessary for the implementation of some basic graphic techniques, this does not mean that the teachers should not use any technique. On the contrary, only good will is needed on the part of the teachers, as well as professional training regarding the techniques and ways in which they can be realized when the conditions are poor.

Even the less talented students, who are willing, should be given a chance to express themselves through the use of graphic techniques.

Since the final result is an indicator of the success and the materials cost money, the students should be carefully instructed how to hold the paper, how to apply colour on tiles and linoleum or printing and gluing to paper or cardboard.

At first, the students should be encouraged to think about what has been explained about the concept of the theme, and if this is done correctly, the technique will be successful.

Before practical realization is started, it is important to refer the students to some examples or other techniques. They should be told how the textures are made and applied in abstract compositions.

In my opinion, these are preconditions which need to be met. Each challenge or task must use the elements and principles of art (La Pierre, S. & Zimmerman, E., 1997)¹³.

Apart from using graphic techniques, during the instructional class, the students learn to use shape, line, texture, rhythm, repetition and contrast.

According to Dancho Ordev (2006)⁵, through the use of carving tools (cutting) for linoleum, the students can create different images or shapes, and they can also use the traditional method of printing by hand to make colour combinations. Especially, if they use two colours on two tiles of linoleum with different colour, when they print on another tile, they will get a third colour. This is an example how to practically get a new colour by mixing two or more other colours.

Materials: Paper, linoleum or cardboard tiles, carving knives, water-based colours, rubber, etc. The final results should be successful and very good.

Finally, the culmination of the work done by the students should result in an exhibition of the works in the school.

CONCLUSION

Although most schools do not have proper conditions and art studios equipped with materials and tools which are necessary for the implementation of some basic graphic techniques, this does not mean that the teachers should not use any technique. On the contrary, only good will is needed on the part of the teachers, as well as professional training regarding the techniques and ways in which they can be realized when the conditions are poor.

Even the less talented students, who are willing, should be given a chance to express themselves through the use of graphic techniques.

RECOMMENDATIONS

Since the final result is an indicator of the success and the materials cost money, the students should be carefully instructed how to hold the paper, how to apply colour on tiles and linoleum or printing and gluing to paper or cardboard.

Even though the schools have poor technical conditions, it is important for the art teachers to have good knowledge about the areas of art and the techniques, especially the print techniques such as: monotype, linocut, potato-print, etc.

Nowadays, technology is quite advanced, and all students use electronic devices, tablets, smart phones, laptops, etc., which have different drawing and painting applications.

The applications on these devices can be used in schools, and the students can creatively express their works through the digital prints, by drawing and painting with the help of the applications. By using these digital tools, the students can become more curious and creative and get closer to the art education.



LITERATURE:

1. Zoica Tashi (2011). *Teacher's book for art education*, Albas, Tirana
2. Alexander, R., et al. (1992). *Curriculum organization and classroom practice*. London: HMSO.
3. Bamford, A. (2006). *The WOW factor: Global research compendium on the impact of arts in education*. New York: Waxman Munster.
4. Catterall J., Chapleau, R., & Iwanaga, J. (1999). Involvement in the arts and human development. In E. Fiske (Ed.), *Champions of change: The impact of the arts on learning* (pp. 2-18). Washington DC: Arts Partnership & President's Committee on the Arts and Humanities
5. Dancho Ordev (2006). *Materials and techniques in the art teaching*, Skopje.
6. Denzin, N., & Lincoln, Y. (2003). *Strategies of qualitative inquiry*. California: Sage Publications.
7. Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of the mind*. New Haven: Yale University Press.
8. Fiske, E. (Ed.) (1999). *Champions of change: The impact of the arts on learning*. Washington DC: Arts Partnership & President's Committee on the Arts and Humanities.
9. Gibson, R., & Anderson, M. (2008). Touching the void: Arts education research in Australia. *Asia Pacific Journal of Education*, 28 (1), 103-112.
10. Hargreaves, D., Lamont, A., Marshall, N., & Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20 (3), 1-3.
11. Holt, D. (1997). Hidden strengths: The case for the generalist art teacher. In D. Holt (Ed.) *Primary arts education: Contemporary issues* (pp. 84-95). London: Falmer Press.
12. Kress, G. (2000). Multimodality. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Melbourne: Macmillan.
13. La Pierre, S., & Zimmerman, E. (1997). *Research methods and methodologies in art education*. Reston, Virginia: National Art Education Association.
14. Robinson, K. (2001). *Out of our minds: Learning to be creative*. West Sussex: Capstone Publishing.
15. Russell-Bowie, D. (2009). *MMADD about the arts: An introduction to primary arts education*. French's Forest, NSW: Pearson Education Australia.
16. Russell-Bowie, D., & Dowson, M. (2005). Creative arts: Tests of specific hypotheses, proceedings of the Australian Association for Research in Education Conference, Sydney.
17. Strauss, A., & J. Corbin (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
18. The Senate Environment, Recreation, Communications and the Arts References Committee (1995). *Arts education*. Canberra: Parliament of the Commonwealth of Australia.
19. Welch, A. (1995, updated 2 August 2001). The self-efficacy of primary teachers in art education. *Issues in Educational Research*, 5(1), 71-84.

МЕТАКОГНИТИВНИ КОМПОНЕНТИ В СТРУКТУРАТА НА УМЕНИЯТА В ДВИГАТЕЛНОТО ОБУЧЕНИЕ

ВЕСЕЛИНА ИВАНОВА

Педагогически факултет, Тракийски университет, Стара Загора, България

METACOGNITIVE COMPONENTS IN THE STRUCTURE OF THE ABILITIES OF MOTOR EDUCATION

VESELINA IVANOVA

Trakia University, Faculty of Education, Stara Zagora, Bulgaria

Abstract

The abilities as a unit of the human experience are an area where the differences between people are significant. This partition in the human experience is thought to be sensible when it comes to activities which have defined effective criteria. An important part of it is the learning-cognitive activities as well as the motor education.

These skills are seen as psychophysiological system for dealing with a complex repeated situation. It is appropriate to study them according to their activity and operational plan. The structure of the skills consists of three groups of components: (1) a sense of a situation, (2) metacognitive actions (deliberate components), (3) simple and complex habits of perceptual, memory and motor nature. In synergetic aspect it is a principle point of interest for us to outline those features of metacognition in solving educational problems of motor issues which accomplish also regulative function in comparison with the others. It is them that are on the focus of our research.

They impel analytical and combinatory activity, form sub-targets, initiate volitional efforts towards transformative actions that are new to the experience of the subject. In the ability to solve motor tasks metacognitive component composition is varied. With its development volitional actions get shrunk and many of their components become redundant mental habits or procedures.

Key words: *learning motor tasks, forming a structure components of skills, regulative functions of the metaknowledge*



Скокът на височина от 209 см, реализиран от Стефка Костадинова през 1987 година, недостижим и до днес, изумява като постижение и филигранно майсторство. Зад този скок, както и за безброй подобни примери от многообразната продуктивна дейност на човека стои индивидуалната умелост, но и втъканият „изкристализиран“ в годините на човешкото съществуване опит, предизвикващи любопитството за „случването“ им. Разбирането на уменията като единици на човешкия опит е съотносимо към дейности, позволяващи измеримост по критерии за ефективност. В такъв контекст се възприемат учебно-познавателните, към които се отнася и физическото възпитание.

Минчев (2008) определя уменията като „психо-физиологична система за овладяване на сложно повтаряща се ситуация“ (с. 87). В спецификата на двигателното обучение те са двигателни действия от целенасочени движения, чрез които се решава учебната задача от двигателно естество. Проявяват се като:

- умения, които се развиват в началния етап на овладяване техниката на физическите упражнения;

- умения, които при неочаквано възникнала или непрекъснато променяща се обстановка (игровата ситуация, единоборството с противник, спортно-техническата комбинация, тактическата реализация и др.) поддържат висок стандарт за качество и ефективност на двигателното изпълнение.

За рационално се счита разглеждането на уменията в дейностен и операционен план (Dreyfus & Dreifus, 1986). От съдържащите се три групи компоненти в структурата на уменията: (1) чувство за ситуация, (2) метакогнитивни действия, (3) прости и сложни навици от перцептивно, паметово и двигателно естество (Минчев, 1991) интерес за нас представлява обособяването на онези функции на метапознанието при решаване на двигателни задачи, които имат и регулираща роля спрямо останалите.

В основата на (1) *чувството за ситуация* са сензо-перцептивните и емоционалните компоненти. Минчев (1991) извежда тезата, че в развитото умение чувството за ситуация се превръща в диференциран ритъм на предусещане на стъпките. Известно е също, че то е свързано с отлагане на информация в дълготрайната памет, а в непозната среда започва да се формира отново с неголям пренос на компоненти на вече изградени умения. В процеса на двигателното обучение тези постановки насочват към прилагане на конкретни в своята последователност процедури на имплицитно учене като: перцептивна категоризация, свързване на емоции със сензо-перцептивни сигнали, следване на жив образец и др. (Петров, 2011).

(2) *Метакогнитивните компоненти* са онези „подбудители“ на аналитичната и комбинаторната активност, които участват във формирането на подцели. Те инициират волеви усилия за реализация на преобразуващи действия, нови за субектния опит. Доказано е, че с развитието на уменията да се решават задачи волевите действия се свиват, а много от компонентите му се превръщат в навици или съкратени мисловни процедури (Минчев, 2008). Характерна черта за тези умения в двигателното обучение и в спортната практика е тяхната гъвкавост и творческо прилагане в екстремни условия. Считат се за по-висш етап в управлението на човешката двигателна дейност, не се автоматизират напълно и не придобиват стандартен характер (Peneva, 2009).

(3) Същността на навиците в състава на уменията се състои в автоматизация на отделните действия (действия, свързани с точки на необратимост), чието извършване в автоматичен ред стартира с пусков сигнал – поява на перцептивен признак, възникване на специфична емоция, осъзнаване на съответна подцел в разгръщането на ситуацията и пр. Двигателният навик е свързан с леко, бързо, ритмично и икономично извършване на двигателните действия. Признаци за степента на автоматизацията му са проявеното равнище на стабилност, устойчивост и вариативност.

Съществена роля в уменията да се решават задачи играят паметовите, волевите навици и навиците да се внимава (Ангелова, 2006). Последните всъщност са част от чувството за ситуация.

Flavell изследва и описва осем функции на метапознанието при решаване на учебни задачи:

1. поставяне на проблема и определяне на възможните решения;
2. знания за когнитивните процеси, които са необходими за решаване на задачата;
3. активизиране на правила и начини на познание;
4. нарастване на гъвкавостта при търсене на решение;

5. контрол на вниманието;
6. контрол на процеса на решение на задачата;
7. увереност в мисленето;
8. стремеж към изясно решение.

Тълкувана на езика на процеса решаване на двигателни задачи, първата функция се „вписва“ в термините „построяване на множество от идеи за решаване“ и „дивергентност“. В кибернетиката се счита, че това е основен етап в процеса решаване, свързан с реализиране на насочващата и съкращаващата функция на евристиката. В модела на интелекта на Гилфорд (Дружинин, 2000) пораждането на множество от решения на основата на еднозначни данни е базова категория и според автора – белег за творчество (с. 29).

Втората функция би могла да се отнесе към знанията за общологическите методи и обобщени компоненти на дейността решаване на задачи и онези от тях, които се явяват регулаторен механизъм спрямо останалите. В процесуален аспект изследователски интерес представлява работата с правдоподобни твърдения и тяхната оценка, релацията предвиждане – контрол – ефективност (Петров, 2011).

При третата функция определящи са активизирането на алгоритмични и евристични правила при решаване на задачи и техните взаимоотношения.

Свързващото с четвъртата функция е както дивергентността, така и автоматизацията на отделните компоненти на дейността решаване на двигателни задачи. За практическото обучение е важно съхраняването на баланса между образно-действени схеми, интуиция и логика.

Пета и шеста функция насочват към постепенното разпространение на контрола от резултата към по-ранни фази на процеса решаване на задачи, проявата на внимание. Според П. Петров уменията да се решават задачи се развива чрез усилия и интелигентност, където мисленето се проявява най-вече чрез рефлексия и антиципация. Акцентите се поставят върху предусещането на хода на решаване (първа съставка); построяването на множество от идеи за решаване (втора съставка); самоформирането в процеса решаване на дадена задача на критерии за оценка, които не са предварително зададени, и на навици да се внимава (трета съставка) (Петров, 2012).

Краткият анализ на структурата на уменията да се решават задачи и погледът върху функциите на някои нейни компоненти показват, че в процеса на формиране на двигателното умение трите части, характерни за умствените действия, моделират психологическата структура и на съзнателния двигателен акт (Димитрова, 2006). В своето единство ориентируващата, изпълнителската и контролната част образуват

съдържанието на интериоризираното двигателно действие и обуславят възможността за съзнателния му самоконтрол и регулация.

Актуалността на проблематиката се определя най-вече от: необходимостта от дълбоко разбиране на същността на уменията да се решават задачи; възможностите за целенасочено формиране на обобщени умения; открояването на системообразуващи операционни структури и на условия за тяхното съзнателно и подсъзнателно формиране; интеграцията на формирането на обобщените умения с интелектуалното развитие и координацията в дидактическата структура на методиката на двигателното обучение; разработването на стратегии за квалификация, създаваща „живи носители“ на уменията за решаване на задачи и рефлексивни практики, умеещи да интроспектират върху процеса на търсене.

ЛИТЕРАТУРА:

Ангелова, Т. (2006). *Движение, игра, самоусъвършенстване*. Стара Загора: СД „Контраст”, 19 – 25.

Димитрова, С. (2006). *Екология на човешкото развитие*. София: Спорт и здраве.

Дружинин, В. Н. (2000). *Психология общих способностей*. Санкт-Петербург: Питер.

Минчев, Б. (1991). *Ситуации и умения*. София, с. 176.

Минчев, Б. (2008). *Обща психология*. София, с. 395.

Петров, П. (2011). Компетентността и модусите на уменията да се решават задачи. *Годишник на ПФ*, Стара Загора, 10, 97 –104.

Dreyfus, H. L., & Dreifus, S. E. (1986). Putting Computers in Their Place. *Social Research*, 53.

Naiser, V. (1976). *Cognition and Reality*. San Francisco.

Peneva, B. (2009). *Epistemological Problems of Movement Education*. Sofia, 45 – 57.



ПРИЛАГАНЕ НА ИНОВАТИВНИ МЕТОДИ
ЗА ДИАГНОСТИКА И РЕХАБИЛИТАЦИЯ
ПРИ ПРОВЕЖДАНЕ НА ПРАКТИЧЕСКОТО ОБУЧЕНИЕ
НА СТУДЕНТИТЕ ОТ СПЕЦИАЛНОСТ „РЕХАБИЛИТАТОР”

РУСКА ПАСКАЛЕВА

Тракийски университет, Медицински колеж, Стара Загора, България

APPLYING INNOVATIVE METHODS OF DIAGNOSIS AND REHABILITATION
IN THE PRACTICAL TRAINING
OF STUDENTS' SPECIALTY “REHABILITATION THERAPIST”

RUSKA PASKALEVA

Trakia University, Medical college, Stara Zagora, Bulgaria

Abstract

Practical training of students of “Rehabilitation therapist” is organized in compliance with all State requirements, it is consistent with the standards of the European Union and carried out according to the needs of the country.

The purpose of this study is the satisfaction of students of specialty “Rehabilitation therapist” at Medical College – Stara Zagora from conducting practical training and pre-graduate internship, expanding the professional competencies for diagnosis and rehabilitation, using a computer system for comprehensive postural analysis.

Methods. An anonymous survey was made of 150 students of specialty “Rehabilitation therapist” at Medical College – Stara Zagora for the period from 2010 to 2013, using mathematical – statistical treatment of results.

Results. It becomes clear from the studies that students are satisfied with the clinical and pre-graduate internship in facilities for practical training. Improving the quality of practical training required an increase of the number of educational and practical bases and including specialized rehabilitation and SPA centers. The inclusion of innovative diagnostic systems will improve the practical skills of students to prepare rehabilitation programs for prevention or correction of various types of spinal deformities. This provides new opportunities for diversification of practical training in Kinesitherapy and opportunities for professional realization of future specialists.

Conclusions. Processed results show that the conduct of clinical practice and pre-graduate internship is good, it is in compliance with Government and European requirements for the training of students of specialty “Rehabilitation therapist” and has a potential to be improved in specialized centers for social rehabilitation and re-adaptation.

Key words: professional competence, spinal deformities, diagnosis, prevention, rehabilitation, educational and practical bases



Въведение

Практическото обучение на студентите от специалност „Рехабилитатор” се осъществява в две направления:

- практически занимания на студентите в специализираните кабинети под ръководството на преподавател;

- клинична практика, летен и преддипломен стаж в учебно-практическите бази под ръководството на преподавател и с активното участие на наставник.

Практическото обучение на студентите от специалност „Рехабилитатор” е организирано съобразно с всички държавни изисквания, съобразено е със стандартите на Европейски

съюз и се провежда съгласно потребностите на страната [3, 4, 5].

Практическата работа на студентите, осъществявана в Медицински колеж, е в залите за практически занятия чрез използване на съвременна апаратура за диагностика на гръбначните изкривявания, кинезитерапия и физикална терапия. Това води до усъвършенстване на професионалните умения и компетенции на студентите.

Провеждането на клинична практика започва още в първи семестър, като студентите се обучават да прилагат общи здравни грижи за пациента във вътрешни, хирургични, неврологични отделения и клиници в двете

многопрофилни болници в града. От втори до пети семестър включително занятията по клинична практика се провеждат по пет седмици в секторите: „Кинезитерапия”, „Физикална терапия” и „Лечебен масаж”. В края на всеки семестър се провеждат практически изпити за клинична практика по трите дисциплини. По време на клиничната практика студентите работят по определени практически задачи по кинезитерапия, физикална терапия и лечебен масаж по пет седмици за всеки сектор от втори до пети семестър. Те са отразени в програмата по клинична практика. При работа в сектор „Кинезитерапия” студентите изработват протоколи на пациентите в дневник за клиничната практика. Всеки протокол включва: паспортна част с данни за пациента, диагноза, анамнеза, измервания и изследвания за определяне на рехабилитационния потенциал на пациента, кинезиологичен и патокинезиологичен анализ, методика на кинезитерапията със схема и комплекс. Те са точно отражение на практическата работа на студентите с пациенти в учебно-практическите бази под ръководството на наставниците и под контрол на преподавател. За всеки семестър те изработват минимум пет протокола на пациенти с различни диагнози и рехабилитационни програми. Оценката от протоколите е част от комплексната оценка на практическия изпит по клинична практика [8, 9, 10, 11].

Преддипломният стаж на студентите е в шести семестър. Провежда се в определени клиници по учебен план в учебно-практическите бази. Въведен е дневник на стажанта за ежедневно отчитане на извършената дейност и работа с различни пациенти под ръководство на наставниците [5, 6, 7, 8].

Иновативен подход в практическото обучение на студентите от специалността е включването на нова апаратура за диагностика на гръбначните изкривявания и болките в гърба чрез *компютърна система за цялостен постурален анализ и диагностика на ходилото*. Тази система се използва за първи път в България в този вид за комплексна оценка на ходилото, на гръбначния стълб и на целия опорно-двигателен апарат. С изключително прецизна техника се определят патологичните промени, касаещи ходилото, и произтичащите от това гръбначни изкривявания, болки в гърба и нарушения в стойката и походката. Чрез нея се разширяват професионалните компетенции на студентите от специалност „Рехабилитатор” за диагностика на гръбначните изкривявания и съставяне на кинезитерапевтична програма за превенция и лечение.

С настоящата разработка си поставихме за цел:

1. Разширяване на професионалните компетенции за диагностика и рехабилитация на гръбначните изкривявания и плоскостъпие то чрез използване на компютърна система за цялостен постурален анализ.

2. Проучване мнението на студентите от специалност „Рехабилитатор” на Медицински колеж – Стара Загора за иновациите в обучението.

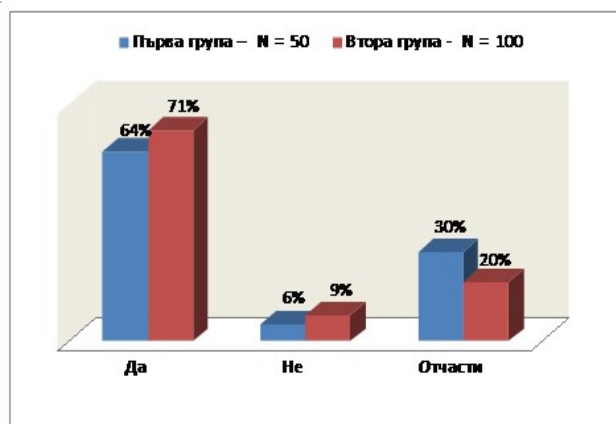
Материал и методи

Извършено бе анонимно анкетно проучване на 150 студенти от специалност „Рехабилитатор” на Медицинския колеж – Стара Загора за периода 2010 – 2013 година на два етапа:

- първи етап: академична 2010 – 2011 година. В проучването бяха включени 50 студенти от трети курс (първа изследвана група).
- втори етап: академична 2012 – 2013 година. В проучването бяха включени 45 студенти от втори курс и 55 студенти от трети курс – общо 100 студенти (втора изследвана група).

Извършена беше математико-статистическа обработка на получените резултати.

Резултати и обсъждане

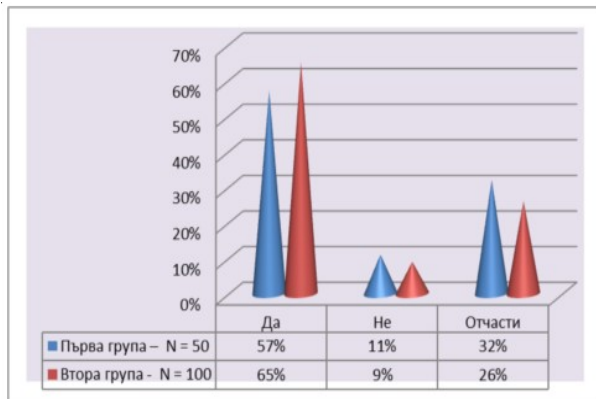


Фигура 1. Удовлетвореност на анкетираниите студенти от обучението в Медицински колеж

Проведеното сред студентите от специалност „Рехабилитатор” анкетно проучване показва много добри резултати относно удовлетвореността на студентите от обучението в Медицински колеж, като средно 67% за двете изследвани групи са доволни от цялостното обучение (Фигура 1.). Това е добър показател за качеството на провежданото обучение.

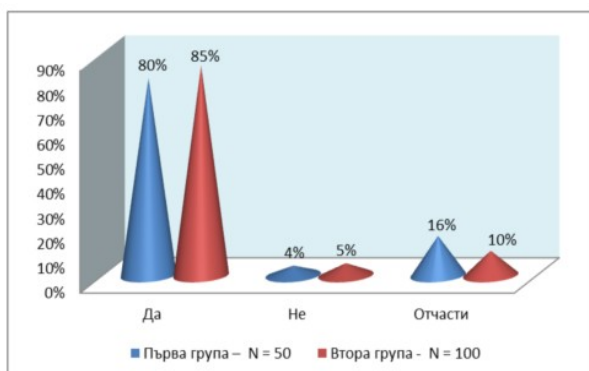
Анкетираниите студенти са удовлетворени и от клиничната практика, и от преддипломния

стаж в базите за практическо обучение (Фигура 2.), като 61% средно от двете изследвани групи са дали положителни отговори. Това бе постигнато чрез разширяване броя на учебно-практическите бази, използвани за специалността, с включване на специализирани центрове за рехабилитация, спацентрове и националните болници за рехабилитация.



Фигура 2. Удовлетвореност на анкетираните студенти от практическото обучение

Новост в практическото обучение на студентите са организирани посещения с практическа насоченост в специализирани центрове за рехабилитация из страната – в гр. Павел баня (ПРО) и в гр. Поморие (Националните болници за рехабилитация). Това дава нови възможности за разнообразяване на практическото обучение по кинезитерапия и физикална терапия, запознаване със същността на калолечението, специализираните водолечебни процедури и подводната гимнастика. Тези изнесени практически занимания и провеждането на преддипломния стаж в специализираните центрове разширяват професионалните компетенции на студентите и възможностите им за реализация.



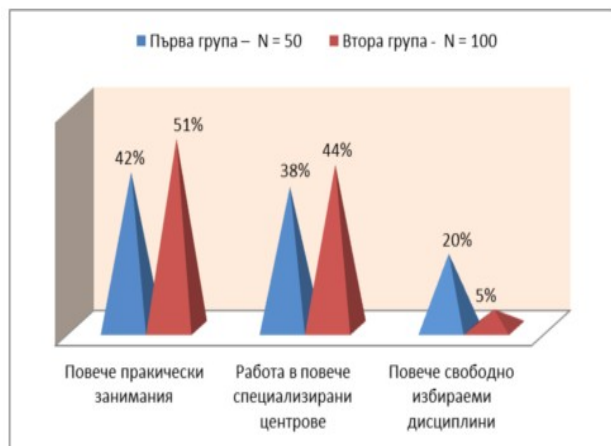
Фигура 3. Удовлетвореност на анкетираните студенти от практическите методи на преподаване

Положителни са резултатите от проучването и за двете изследвани групи относно практическите методи на преподаване, като средно около 82% са дали положителни отговори (Фигура 3.). Усвояването и прилагането на тези методи са в основата на професионалните умения и компетенции на студентите за възстановяване и рехабилитация при различни заболявания и на пациенти от различни възрасти. Това гарантира приложение на уменията в учебно-практическите бази и е в пряка връзка с много добрите резултати от анкетата по този въпрос. Над 75% средно от двете анкетираните групи (Фигура 4.) потвърждават тезата за приложение на обучението в реална работна среда при работа с пациенти в различните сектори на рехабилитацията.



Фигура 4. Приложимост на обучението в клиничната практика

Студентите приветстват включването на иновативните системи за диагностика като част от практическото обучение, което ще подобри практическите им умения и компетенции за изготвяне на рехабилитационни програми: за превенция или корекция на различните видове гръбначни изкривявания, за превенция на болките в гърба, за борба с плоскостъпието, срещу други усложнения, касаещи опорно-двигателния апарат и периферната нервна система. Всички тези умения и компетенции са необходими в практическата работа на студентите в многобройните рехабилитационни екипи в различните лечебни заведения и специализирани болници за рехабилитация [1, 2].



Фигура 5. Препоръки на анкетираниите студенти за усъвършенстване на практическото обучение

Независимо от направените положителни промени относно организацията и провеждането на практическото обучение за специалност „Рехабилитатор“, по данни от фиг. 5. студентите са категорични, че обучението трябва да се развива и са необходими промени. Те посочват следните препоръки: разширяване на практическите занимания (средно 46% за двете изследвани групи); повече работа в специализирани центрове за рехабилитация (средно 41% за двете изследвани групи) и повече свободноизбираеми дисциплини (средно 12% за двете изследвани групи).

Изводи и заключения:

- Обработените резултати показват, че провеждането на клиничната практика и на преддипломния стаж е на много добро ниво, отговаря на държавните и европейските изисквания за обучение на студентите от специалност „Рехабилитатор“.

- Иновативен подход в практическото обучение на студентите от специалността е включването на нова апаратура за диагностика на гръбначните изкривявания и превенция на плоскостъпието.

- Новост в практическото обучение на студентите са организирани посещения с практическа насоченост в специализирани центрове за рехабилитация из страната (в гр. Павел баня – ПРО, и в гр. Поморие – Националните болници за рехабилитация).

- По препоръка на студентите е необходимо непрекъснато разширяване броя и вида на учебно-практическите бази за придобиване на повече умения и компетенции в различните сектори на рехабилитацията.

Показател за качеството на обучението на студентите от специалността е прилагането на

практическите умения в учебно-практическите бази под ръководството на наставниците, участието в рехабилитационния екип с различни специалисти и непрекъснатият методически контрол и ръководство на преподавателите от Медицинския колеж.



ЛИТЕРАТУРА:

1. Колева, И. (2011). *Основи на физикалната терапия и рехабилитация (вкл. ерготерапия и medical spa)* (учебник). Плевен: МУ – Плевен. 317 с.
2. Колева, И. (2009). *Кратък курс по кинезитерация (за рехабилитатори)* (учебник за рехабилитатори от I курс на Медицински колеж при Медицински университет – София). II-ро доп. и прераб. издание. София: РИК „СИМЕЛ“. 168 с.
3. Милчева, Хр. (2006). *Аспекти на обучението в Медицински колеж*. Стара Загора.
4. Паскалева, Р., Костов, К., Милчева, Хр., Моллова, К. & Петрова, М. (2010). Мястото и ролята на наставника при обучението по клинична практика на студентите от специалност „Рехабилитатор“ в Медицински колеж – Стара Загора. *Превенция и рехабилитация*, 4 (1-2), 35-37.
5. Паскалева, Р. (2011). Основни насоки при провеждането на преддипломния стаж на студентите от специалност „Рехабилитатор“ в Медицински колеж – Стара Загора. *Научно-технологична сесия на ИНГА* (София, юни 2011), с. 167-171.
6. Паскалева, Р. (2012). Ролята на наставника за формиране на професионалните компетенции на студентите от специалност „Рехабилитатор“ по време на преддипломния стаж. *Сестринско дело*, 1, 23-27.
7. Паскалева, Р. (2012). SWOT анализ и перспективи за обучението на студентите от специалност „Рехабилитатор“ в Медицински колеж – Стара Загора. *Превенция и рехабилитация*, 6 (1-2), 104-109.
8. Паскалева, Р. (2012). *Иновативни елементи в обучението по кинезитерация, арттерапия и ерготерапия за студентите рехабилитатори* (монография). Габрово: Издателство ЕКС-ПРЕС, с. 120.
9. Паскалева, Р. (2012). Ролята на комплексната рехабилитация при лечението на деца с преднозадни и странични изкривявания на гръбначния стълб. *Здраве и наука*, II, 3(007), 427-430.
10. Паскалева, Р. (2012). Иновации в обучението на студентите от специалност „Рехабилитатор“ в Медицински колеж – Стара Загора и

приложението им в клиничната практика. *Здраве и наука, II*, брой 3(007), 422-426.

11. Паскалева, Р. (2013). *Практическо ръководство по кинезитерapia при социалнозначими заболявания в детска възраст* (учебно помагало). Габрово: Издателство ЕКС-ПРЕС, 2013, с. 146.

12. Krasteva, V., Paskaleva, R. & Petrova, M. (2012). Rehabilitation program in thorakolumbal skoliosis presentation of a clinikal case. *Trakia Journal of Sciences*. Vol. 8, Suppl. 2, pp. 374-380

НЯКОИ МОДЕЛИ ЗА ИНТЕНЗИФИКАЦИЈА НА ЧАСОВЕТЕ ПО ФИЗИЧЕСКО И ЗДРАВНО ОБРАЗОВАНИЕ

SOME MODELS FOR INTENSIFICATION OF THE PHYSICAL AND HEALTH EDUCATION CLASSES

МАЈА VASOVIC, MARJAN MALCEV

University “Ss. Cyril and Methodius”, Faculty of Pedagogy “St. Kliment Ohridski”,
Skopje

Abstract

The Physical Education class is a basic organizational unit, through which the goals and tasks of the Physical and Health Education are realized. Realizing the importance of the Physical Education in many aspects imposes the need of intensification of this subject, and the very term of intensification includes all the measures which contribute for increased influence by the exercises on the organism and the psycho-physical abilities. The intensification of the Physical and Health Education class is presented through the physiological and motor strain of the students. The rationalization of the work during the class by the teacher is especially important, as well as the rationalization of the amount of exercising. We also present some forms of work – models which influence the intensification of the Physical and Health Education class, such as: work with additional exercising, work in stations, polygon, homogenization of the groups, individualization of the education and cooperative learning.

Key words: *physiological, intellectual, motor, strain, success*



1. Introduction

The class in the primary schools is a basic organizational form of work of the overall educational process. The Physical Education class is a basic organizational unit, through which the goals and tasks of the Physical and Health Education are realized. Realizing the importance of the Physical Education in many aspects imposes the need of intensification of this subject, and the very term of intensification includes all the measures which contribute for increased influence by the exercises on the organism and the psycho-physical abilities.

Recently, many researchers dealt with the intensification of the Physical and Health Education, and they stressed the importance and the need of activity, better preparation of the teachers for the class, use of more efficient methods and forms of work, better equipment of the schools, shortening lining up time, and especially the ways and methods to increase the activities of the students, as well as better planning of the class.

The intensification of the Physical Education class represents dosing of the strain in the course of the class. The dosing of the class is represented not only by the amount of the physical exercises, but also the physiological strain – dosing of the intensity of the exercising.

The intensification of the Physical and Health Education class includes rationalization of the activity during the class, i.e. achieving better results with

smaller use of means and time. The rationalization refers to the conditions, teaching tools, time which will be spent for the realization of the syllabus.

The rationalization of the amount of exercising also plays a role in the way of intensification of the class. During the class the students should be adequately active in the tasks, which need to be realized during the realization of the teaching unit. The methods and forms of work also have great influence on the increase of the intensity of the class. The inadequately chosen methods and forms of work will have mansided negative influence on the overall success of the class. Other forms of work are used to increase the intensity of the class together with the mentioned forms of work.

2. Discussion

2.1. Work with additional exercising

This teaching form is used during the Physical Education class in order to increase the insufficient exercising – strain on the class. It is work, which the students perform in addition to the primary exercises, i.e. after the exercises are being taught or trained. The additional exercising represents an addition to the basic exercise and is realized through another additional exercise, which is done after the primary exercise. By exercising in this way, the waiting time is made up for and the period of training of a particular body exercise is shortened.

The number of the additional exercises in a group may differ and depends on the type of the exercise being taught, as well as the degree of interest by the students.

In the choice of exercises for additional exercising in a class, or a group, the following needs to be accounted for:

- The additional exercise needs to suit all the students in the class (number of repetitions, number of series, rest time between exercises);
- The exercises should not be difficult and they need to be carried out without risk.

Additional exercising speeds up the training process. It influences the development and functioning of the muscle system, i.e. the muscle groups which are used in the particular teaching unit. If the additional exercise is done only by one student, then its duration needs to be shorter than the previously performed main exercise. If more additional exercises are used, then, each needs to be shorter than the previous.

There are two types of additional exercises:

- Additional exercises which are a part – element of the main exercise;
- Additional exercises which compensate for the main exercise (exercising body parts which are neglected by the main exercise).

It should be kept in mind that the additional exercise should contribute to the activation of the students and the faster learning of teaching matter.

2.2 Work in stations

For this teaching form of work, it is characteristic that the students work in many workplaces, i.e. “stations” in a planned and systematic manner with the goal to improve the motor-motion abilities under increased strain. The students work by being separated in groups, lines, pairs etc. and they change the places – “stations” at the command of the teacher.

By placing multiple workplaces – stations, the period of waiting for exercising decreases. The choice of exercises, which will be done at the stations should be of different intensity. Account must be taken of the duration of the exercises at each station in order to avoid stagnation in the work, and this can be avoided by placing a sufficient number of exercising machines and requisites at the station. Also, the intensity of the exercising should be taken into account, which depends on the difficulty and duration of the exercises.

The teacher should account for the following regarding the choice of exercises:

- Adjustment of the exercises to the age of the students, as well as their abilities;
- The students need to be familiar with the exercises which are to be done at the stations, i.e. they need to be able to do them independently

- The strain must be proportionate to the average motor skills of the grade.

The choice of exercises depends on the conditions (machines and requisites), the number of students, as well as the educational tasks which need to be realized during the class. Often, the work in stations may be combined with the circular method or the work with additional exercises. The number of repetitions is primary in the circular method of work, whereas the work in stations is determined in terms of time.

The stations method is often used during the Physical and Health Education classes.

2.3. Polygon

The polygon represents performing several motor activities in a row. The motor activities, which may be used to solve the tasks on the polygon may be of all forms and types of physical activities. The polygon may be realized in outdoor or indoor conditions with the use of natural or sport obstacles.

All motor characteristics may be developed through the polygons, depending on the character of their setting. In the setting of the polygons, attention should be paid to the intensity and duration of the activities. The polygon may be used individually, by measuring the time or by setting parallel polygons for direct competition of the students.

2.4. Homogenization of the groups

In the realization of the teaching contents, attention is especially devoted to the homogenization of the groups according to the motor abilities. This way of work provides an adequate approach to each student in the group. Depending on the degree of learnt teaching contents, in particular classes, the groups may change, both in terms of number and composition. This way of work provides thorough and constructive solving and improvement of the teaching contents based on the motor abilities of the students.

2.5. Individualization of the education

The individualization is applied in the second educational cycle, especially in the improvement of the teaching contents of individual character (athletics, gymnastics). Through this process, the students may solve all motor issues which occur in the course of the teaching process more immediately and thoroughly by collaborating with the teacher who devotes great attention to the psycho-motor abilities of the students.

2.6. Cooperative learning

The cooperative learning implies maximal cooperation between the two basic segments in the technology of the teaching process: the teacher and students, understood as two systems which function flawlessly, only through maximal cooperation. A lot of improvisations and imagination by the students is allowed in the cooperative work, which enables a thorough understanding of the complexity of the motor abilities and their use in the complex motor situations.

2.7. Strain during Physical and Health Education class

The strain of the organism, in Physical and Health Education is a very important issue for this class. The teachers must know the extent to which they may strain the students in the course of the class. They must know the range, choice and order, duration and intensity of the exercises, the health condition of the students, their preparedness, as well as the different reactions and consequences which occur during the exercising.

The value and the amount of strain on the organism is in causal relation to the speed of performance, the rhythm, additional strain, the difficulty of the exercise, as well as the number of repetitions of the exercise. The exercises have different effect on the organism and demand great focus by the students. There are three types of strain in the Physical and Health Education:

- Physiological;
- Intellectual; and
- Emotional.

2.7.1. Physiological strain

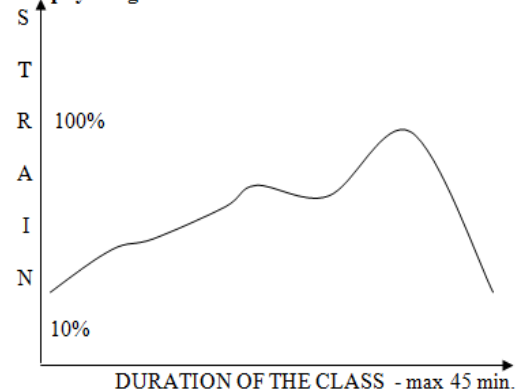
As a consequence of the muscle work of the organism, various reactions and changes occur, which especially refer to the cardiovascular and respiratory system. On the basis of the pulse, as an indicator of the work of the cardiovascular system and the number of respirations per minute (for the respiratory system), we may represent the strain during the class, with the "curve of the physiological strain".

The physiological strain indicates whether we have organized the class correctly, i.e. whether we have chosen the teaching contents correctly.

The physiological strain is marked by the curve. The curve may be general, which refers to the entire class or it may be individual. On the basis of the individual curve we construct the curve for the entire class.

Many authors consider that the physiological strain during the class should gradually increase from the first to the second part, reach its maximum during the third part, and to gradually decrease close to the starting values during the fourth part of the class.

Graph No.1
Curve of the physiological strain



The form of a physiological curve of a certain age depends on the choice of the physical exercises, as well as many other factors, which influence the intensity of the strain (speed of exercising, duration, muscle activity etc.). In the planning of the class, the teacher must pay special attention to the physiological strain of the students. The order of the exercises and the exercises themselves need to be in correlation to the physiological strain.

The precise measurements done by many authors indicate that the physiological curve of the strain has a cogged form. This means that certain exercises have a smaller influence on the organism, thus the curve looks like a cog, the cogs may indicate increased or decreased strain of short duration.

The analysis of the curve of the physiological strain indicates that during the first part of the class it rises about 25% from the starting values, as a consequence of the reaction of the organism by the dynamic activities being realized during the first part of the class. During the second part of the class, the strain is different, and at first, it shows a tendency of a small decrease, and further on, the tendency of increase of the frequency of the pulse is present once again. During the third part of the class, the percentage of increase of the frequency reaches 90%, and more. At the end of the third and fourth part of the class the curve gradually decreases and reaches values of 10-20% of the starting values at the end of the class.

If during a relatively weak strain, the pulse of a certain student increases for more than 150%, and the recovery time is long, then the student needs to be referred to a doctor.

The frequency of the pulse may be measured by touching the internal side of the forearm, or the neck next to the pharynx. The child's inaction pulse needs to be known, as well.

Many mistakes in the increase of the physiological strain are made during the first part of the class, when the students run and walk in intervals. The length of the running track and the intensity should be taken into account.

Each class should have a certain intensity in order to contribute to the functional changes of the organism. The intensity is achieved through better organization of the work. The physiological strain is not equal in each class. The teachers try to increase it on each consecutive class, to the limit of the adults' abilities. It is especially important to teach the students how to measure their own pulse, and the teacher needs to introduce them to the strains of the class.

The physiological strain depends on the exchange of substances in the organism. If the exchange is intensive, then the need for oxygen is increased, thus increasing the respiratory volume. According to this, we may conclude that it is especially important for the teacher to know how to regulate the strain during the class.

Table No.1

External signs of reaction of the organism in strain

SYMPTOMS	MILD	MODERATE	STRONG
Skin colour	Mild redness	Strong redness	Very strong redness
Sweating	Moderate	A lot above the waist	Very strong beyond the waist as well
Breathing	Increased number of normal respirations	Increased number of respirations through the mouth	Very frequent small respirations through the mouth only, lack of air
Movement	Small change in the walk	Unstable walk, sloppiness, knees	Staggers, occurrence of uncontrolled movements
Focus	Good	Unmindful in the performance of tasks	Withdrawal from the realization of the tasks
Feelings	Does not complain	Complains about weariness and pain	Weariness, pain, headache, vomiting

2.7.2 Intellectual strain

The intellectual strain is especially expressed during classes when new teaching matter is being taught – new exercises, and in order to learn them, concentration, attention and thinking are required. It is recommended to do new exercises in turns, during the classes, which require more strain and attention, and exercises which do not require a lot of strain, exercises which are already familiar.

The teacher is careful not to include many new – difficult exercises and new elements that contain motor movements which are less familiar to the students. The teacher should know the abilities of the students, their intellectual strain during previous

classes, and according to this to dose the strain of the class.

2.7.3. Emotional strain

The emotions of the students appear with the increase of the physiological strain, as a consequence of the intense emotional experience, during the Physical and Health Education class, competitions, activities which require overcoming fear. During the exercising, the feelings and the motivation for exercising of the students should be taken into consideration. Classes should be organized in which competitions will be held and they need to be filled with good mood, joy and fun. Such classes are joyful for the students, they increase the productivity and create pleasant working conditions. The emotional strain during the Physical Education class depends on the contents and the methodology of work. The teacher should not allow the emotional strain to be too great and to turn into a condition in which the

work is out of control, and if such a condition occurs, the exercises and way of work should to be changed.

3. Conclusion

On the basis of the presented findings, the task of the teachers during the P.H.E. classes is to adequately follow the students in their motor achievements, by following the syllabus for each chronological age separately. The teacher must take into account the individual characteristics of the students, and based on this to follow and improve the general motor abilities and to influence the intensification and the motor intensity of the class through the basic forms of movement.

LITERATURE:

- Anastasovski, A. (1990). *Methodology of the Physical Education*. Skopje: Prosvetno delo.
- Бала, Г. (1983). *Интензификација вежбања на справама у школама*. Нови Сад: Педагошка стварност.
- Beverly, L.S., Matthew, C.R. (1972). *Physical education : an overview*. Massachusetts: Addison –Wesley publishing company.
- Берковиќ, Ј. (1989). *Теоријске основе физичке културе*. Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Богосављевиќ, М. (1982). *Методика физичког васпитања деце предшколског узраста*. Кикинда: Педагошка академија.
- Keramiciev, D. (1999). *Psychology in the Physical Education and Sport*. Skopje: Makedonska iskra.
- Курелиќ, Н. и сор. (1985). *Структура и развој морфолошких димензија омладине*. Београд.
- Malcev, M. (2011). *Methodology of the Physical Education*. Skopje: University “Sts. Cyril and Methodius”.
- Меѓедовиќ, Е. (2005). *Теорија и методика физичког васпитања*. Призрен-Лепосавиќ: Учитељски факултет.
- Родиќ, Н. (2000). *Теорија и методика физичког васпитања*. Сомбор: Учитељски факултет.
- Saiti, B. (2007). *Assessment of the motor abilities as part of the general assessment of Physical and Health Education for 1-4 grade in the Republic of Macedonia*. Skopje: Doctoral Dissertation, Faculty of Physical culture.



ОПРЕДЕЛЯНЕ ЛАТЕНТНАТА СТРУКТУРА НА ДВИГАТЕЛНИТЕ СПОСОБНОСТИ ПРИ УЧЕНИЧКИ ОТ 3. КЛАС В РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

DETERMINATION OF THE LATENT STRUCTURE OF THE MOTOR SPACE IN FEMALE STUDENTS OF THIRD GRADE IN THE REPUBLIC OF MACEDONIA

BUJAR SAITI

University "Ss. Cyril and Methodius", Faculty of Pedagogy "St. Kliment Ohridski", Skopje

Abstract

By determining the structure of the motor abilities, the teachers may do lesser or bigger transformations of the *teaching contents in Physical Education, with the goal to optimally implement the physical exercises in terms of intensity, character and duration, for individuals as well as for complete classes.*

In order to determine the structure of the motor abilities of female students from third grade, who regularly attended the Physical Education lessons, we carried out a research on a sample of 186 female students from eight central primary schools in the big cities in the Republic of Macedonia.

We carried out measurements on the female students with the use of eight biomotor tests.

In addition to the basic descriptive statistics, we processed the results with a factor analysis, and the factorization of the matrix was done with the use of Hotelling's method on the principal components.

The number of the significant components was determined with the use of Kaiser-Guttman's criterion.

Key words: *Physical Education, latent space, female students, motor abilities, assessment*



INTRODUCTION

The determining of the biomotor structure of the students has an important role in the implementation of the teaching contents of the subject Physical Education. Although, basically it is a complex issue, the teacher may do lesser or bigger transformations and adjustments of the physical exercises in terms of intensity, character and duration, for the entire class, and for individuals as well.

The predominance of some of the basic muscle abilities, such as: strength, coordination with balance, speed or flexibility is a basic element in the dosing and implementation of the structures for physical exercises by the female students.

Our basic motive was to determine the biomotor structure of the female students in third grade in the Republic of Macedonia. Also, this research may be used for comparative analyses with similar researches in our country and abroad.

METHOD OF WORK

With the goal the research to be representative for the entire country, we carried out measurements on the female students in third grade from eight schools in different regions in the Republic of Macedonia.

The factor structure is researched with the use of the following biomotor tests: dynamometry with the better hand – **dpr**, running 5x10 – **5x10**, vertical jump – **viz**, sit-ups-**ptt**, tapping with the preferred hand – **tpr**, standing long jump – **sdm**, forward bend on bench – **dpk**, and balance test – **rzo**.

We processed the results with the method of factor analysis. We used the Kaiser- Meyer -Olkin measure sampling adequacy and the Bartlett's T-test of sphericity. The interrelation of all applied motor variables was determined by inter-correlation. We made the factorization of this matrix with the use of Hotelling's method on the principal components. The number of the principal components with values of the characteristic roots (Lambda) equal or greater than 1.00 was determined by the use of Kaiser-Guttman's criterion. The transformation in orthogonal factors was determined with the use of Kaiser's normal – varimax method.

RESULTS AND DISCUSSION

In Table No.1, in which the results of the inter-correlation of the motor abilities are presented, we may see that 10 results have insignificant interdependence, whereas in 18 cases, the results indicated a statistically important correlation at level of 0.05.

Table No.1 Matrix of inter-correlation H=186

	1	2	3	4	5	6	7	8
DPR	1,000							
TPR	-,040	1,000						
DPK	,015	-,205	1,000					
SDM	,038	-,203	,336	1,000				
PTT	,042	-,295	,147	,382	1,000			
VIZ	,013	-,044	,220	,297	,341	1,000		
5x10	-,074	,415	-,026	-,024	-,193	-,053	1,000	
RZO	,094	-,155	,103	,072	,197	,281	-,055	1,000

Limit of correlation for (H=186), $p - 0.05 = 0.15$

The variables: **5x10-tp** (0.41), **viz-ptt** (0,34) and **pdk-sdm** (0,33) had the greatest correlation.

Table No.2 KMO and Bartlett's t-Test for sphericity

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,634
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	169,482
	df	28
	Sig.	,000

Bartlett's test (Table No.2) indicates that the variables are correlated and that the proportion of the variance which may be described by these factors is greater than 0.500. Having two conditions fulfilled, we began a factor analysis.

Three factors with lambda higher than 1 were extracted in the explanation of the total variance (Table No.3). The cumulative variance of the explanation is 56,82. The other 43.18 are the result of unknown factors, which were not covered by the research.

The extracted components explain 0.44%-0.706% of the variation of the variables. The best explanation is found in the tapping and fast-agile running, whereas the dynamometry and the forward bend are explained by less than 50%.

Table No.3 Explanation of the total variance

Comp on.	Initial Eigen values			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,215	27,688	27,688	2,215	27,688	27,688	1,871	23,392	23,392
2	1,276	15,949	43,637	1,276	15,949	43,637	1,481	18,507	41,899
3	1,055	13,192	56,829	1,055	13,192	56,829	1,194	14,930	56,829
4	,951	11,892	68,720						
5	,834	10,427	79,148						
6	,676	8,448	87,596						
7	,518	6,474	94,070						
8	,474	5,930	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis

The first component explains 27.68% of the variability of the variables, the second 15.94, and the

third has the smallest percentage of explanation with 13.19%.

Table No.4 Results of the factor analysis

Variables	FACMAT				VARIMAX		
	F1	F2	F3	h ²	F1	F2	F3
DPR	,134	-,170	,630	,443	-,170	-,109	,634
TPR	-,579	,575	,188	,701	-,239	,802	-1,499E-02
DPK	,514	,264	-,326	,440	,648	-6,692E-02	-,124
SDM	,643	,316	-,295	,600	,769	-7,759E-02	-4,932E-02
PTT	,707	1,626E-02	-2,059E-03	,500	,581	-,321	,243
VIZ	,589	,427	,218	,576	,623	,126	,414
5x10	-,387	,745	3,388E-02	,706	4,805E-02	,834	-9,092E-02
RZO	,434	9,672E-02	,618	,580	,211	-2,260E-02	,731

Some variables in the unrotated matrix (**tp**, **sdm**, **dpk** and **viz**) demonstrate complex behaviour by having high saturation in the three factors of the unrotated matrix.

From the rotated matrix (Table No.4), it can be seen that the tests for the assessment of flexibility (**dpk**), explosive force of the leg muscles (**sdm**),

static force of the muscles of the arms and the shoulder plexus (**viz**) and the explosive force of the abdominal muscles have the highest saturation in the first factor.

With high saturation, the second factor may be called factor of segmented speed and agility in running.

The dynamometry (**dpr**) and the test for assessment of balance (**rzo**) have the greatest impact in the forming of the third factor.

CONCLUSION

From the results of the factor analysis of the motor space for third grade – females, three factors with lambda higher than 1 were formed from the rotating matrix: the tests for assessment of flexibility (**dpr**), the explosive force of the leg muscles (**sdm**), the static force of the muscles of the arms and the shoulder plexus (**viz**), and the explosive force of the abdomen muscles (**ptt**) with high saturation constitute the first factor.

With high saturation, the second factor may be called a factor of segmented speed and agility in running.

The dynamometry (**dpr**) and the test for assessment of balance (**rzo**) have the greatest impact in the forming of the third factor.

LITERATURE:

- Estrabaud, P. P., Marigneux, C., Tixier-Viricel, C. (2000): *Baccalauriat un exemple pratique d'illustration*. *Éducation physique et sport*, 51(284), 23-25.
- Gredelj, M., Metikoљ, D., Hoљek, A., & Momiroviж, K. (1975): *Model hierarhijske strukture motorinih sposobnosti. Rezultati dobijeni primjenom jednog neoklasiunog ostupka za procjenu latentnih dimenzija*. *Kineziologija*, 5(1-2), 7-81.
- Kureliж, N. Momiroviж, K. Stojanoviж, M. Sturm J. Radojeviж, G. & Viskiж-Jќalec, N. (1975). *Struktura i razvoj morfoloukih i motorieжkih dimenzija omladine*. Institut za nauжna istraћivanja, FFV, Beograd.
- Kondratenkov, G. & Saiti, H. (1998). *Tests for assessment of the motor abilities of the students from faculties other than the Faculty of Physical Education*. *Physical Culture*, 1-2, Skopje.
- Muzhiq, V.(1973). *Metodologija pedagogskog istrazhivanja*, Sarajevo.
- Schiemer, S. (2000). *Assessment strategies for Elementary Physical Education*. Champaign: Human Kinetics.
- The Associated Examing Board (1997). *General Certificate of Education. Summer 1997. Advanced Level Examination. Physical Educaton and Sport Studies (Paper 2)*. Publication Department, Stage Hill House, Guilford.



Указания за авторите



Guidelines for Authors

СПИСАНИЕ ЗА ОБРАЗОВАТЕЛНА НАУКА И ИЗКУСТВА

ISSN – JESA – 2367-5276 (print)

УКАЗАНИЯ ЗА АВТОРИТЕ

ПЕРИОДИЧНОТО ИЗДАНИЕ „СПИСАНИЕ ЗА ОБРАЗОВАТЕЛНА НАУКА И ИЗКУСТВА” (JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCE AND ARTS) публикува ръкописи на български и на английски език, които съдържат оригинални научни идеи и резултати от изследвания.

Срок за представяне на материалите – *30 септември*.

Авторите носят лична отговорност за съдържанието, структурата и графичното оформление на материалите. Представените ръкописи ще бъдат възлагани за рецензиране на специалисти от съответното научно направление. Допускането до публикуване се определя в зависимост от оценката на рецензентите, като окончателното решение се взема от Редакционната колегия на списанието.

Общи изисквания

Материалите се представят като файл, записан в Microsoft Office Word (формат *.doc, *.docx). Всички страници следва да бъдат номерирани.

Ръкописът се оформя при следните технически изисквания: формат на страницата А4 (210 mm x 297 mm), шрифт Times New Roman с големина 12 пункта, междуредово разстояние – 1,5, двустранно подравняване на текста (Justify).

За символи и специални знаци се използва шрифт Symbol. Уравненията се записват като изображения и се номерират последователно с арабски цифри в скоби от дясната страна на страницата.

Заглавие

Заглавието трябва да бъде написано с главни букви на български и на английски език (за автори от чужбина – само на английски език).

Информация за автора/авторите

След заглавието се посочват: имената на автора/авторите (транслитерирани на латиница), месторабота, град и държава (на български и на английски език; за автори от чужбина – само на английски език), адрес на електронната поща.

Анотация (Abstract)

Представя основните акценти в съдържанието на материала (до 250 думи на английски език).

Ключови думи (Key words)

Посочват се до 8 – 10 ключови думи на английски език.

Таблицы и изображения

Таблиците да имат кратко заглавие и да бъдат номерирани. Желателно е те да бъдат включени и в отделен файл (освен в основния текст на материала).

Изображенията (фигури, снимки, рисунки, схеми, диаграми и др.) трябва да са в отделни файлове (във формат *JPEG, GIF, TIFF, BMP, EPS*), номерирани с арабски цифри в реда, по който са цитирани в текста. Файловете да бъдат именувани с названието на изображението.

Литература

Позоваването на източници в текста следва стандарта: фамилия на автора, година на изданието, двоеточие, страница (дадени в кръгли скоби).

В края на ръкописа се представя библиографско описание на източниците, които са използвани и цитирани в основния текст, като се оформя списък в *APA стил* (вж. *Publication Manual of the American Psychological Association*).

Обем на материала

Препоръчителният обем на една статия е до 27 000 знака, вкл. анотацията, литературата, таблиците, фигурите и др.

Кореспонденция с авторите

Осъществява се чрез електронната поща. Ръкописите се изпращат само като прикачени файлове на адреса на списанието: **jesa.pf@gmail.com**

JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCE AND ARTS

ISSN – JESA – 2367-5276 (print)

Guidelines for Authors:

Periodical “JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCE AND ARTS” is publishing manuscripts in Bulgarian and English, which contain original scientific ideas and research results.

Deadline for submission of article - September 30.

The authors bear sole responsibility for the content, structure and graphic design of texts. The submitted manuscripts will be assigned for review by experts from relevant scientific field. Admission to the publication is determined by the evaluation of reviewers, final decision is taken by the editorial board of the journal.

General requirements

Texts should be present as a file saved in Microsoft Office Word (format *. doc, *. docx). All pages should be numbered. The manuscript is based on the following technical requirements: page format A4 (210 mm × 297 mm), Times New Roman font size 12 pt, Line spacing - 1.5, the text is justified (Justify). For symbols and special characters use the Symbol font. Equations are saved as images and numbered consecutively with Arabic numerals in parentheses on the right side of the page.

Title

The title should be written with capital letters in Bulgarian and English (for authors from abroad - in English only).

Information about author/authors

After the title should be indicated: names of the author / authors (transliteration in latin), occupation, city and country (in Bulgarian and English for authors from abroad - in English only), e-mail address.

Abstract

Presents the highlights of the content of the publications (up to 250 words in English).

Key words

In texts should be included up to 8-10 key words in English.

Tables and illustrations

Tables should have a short title and be numbered. It is desirable to include them in a separate file (except in the content of the texts). Illustrations (figures, photographs, drawings, graphs, charts, etc.) should be in separate files (format JPEG, GIF, TIFF, BMP, EPS), numbered in one consecutive series of Arabic numerals in the order in which they are cited in the text. The files are named with the name of the image.

Literature

References to sources in the text follows the standard: surname, year of publication, colon, page (shown in parentheses). At the end of the manuscript should be present description of the sources used and cited in the text by forming a list in APA style (see Publication Manual of the American Psychological Association).

Contents

The recommended volume of one article is up to 27 000 characters incl. annotation, literature, tables, figures, etc.

Contacts with authors

Correspondence is realized by email. Manuscripts are only sent as attachments to the address of the journal. jesa.pf@gmail.com