

ISSN - JESA - 2367-5276 (print)

СПИСАНИЕ ЗА ОБРАЗОВАТЕЛНА НАУКА И ИЗКУСТВА

Том 2 / 2014 - 2015



JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCE AND ARTS

Volume 2 / 2014 - 2015

Тракийски университет, Педагогически факултет, Стара Загора

Trakia University, Faculty of Education, Stara Zagora

В том втори (2014 – 2015) „Списание за образователна наука и изкуства” представя в две от рубриките си текстове на преподаватели, студенти и докторанти от Педагогически факултет, Тракийски университет, както и материали на участници в Юбилейна научна конференция „20 години Тракийски университет” (Стара Загора, 19.05. – 20.05.2015 г.)

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



In its second volume (2014 – 2015) “Journal of Educational Science and Arts” presents in two of its sections texts by lecturers, students and PhD students from Faculty of Education, Trakia University, as well as articles by participants in the Anniversary Scientific Conference „20 years Trakia University” (Stara Zagora, 19.05. – 20.05.2015)

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: Кота - Стара Загора

Kota printing house - Stara Zagora

СЪДЪРЖАНИЕ / CONTENTS

Философия, социология и психология на образованието***Philosophy, Sociology and Psychology of Education***

Образованието като социален институт – същност, специфика и основни признаци [Education as Social Institute: Essence, Specifics and Main Signs] <i>Елена Лавренцова / Elena Lavrentsova</i>	6
Методологическа основа на парадигмите за обучение в началното училище [Methodological Basis Paradigm for Elementary School] <i>Георги Иванов / Georgi Ivanov</i>	11
Предизвикателства пред съвременното училище [Challenges Facing Modern School] <i>Мария Тенева / Maria Teneva</i>	16
Учителят – фактор на промяната (Една рефлексия за Visible Learning) [Teacher – Agents of Change (A Reflection on Visible Learning)] <i>Румяна Неминска / Rumyana Neminska</i>	23
Социални промени и адлериански приноси [Social Developments and Adlerian Contributions] <i>Theo Joosten</i>	28
Дазвитие на концепцията за социалния интерес във възгледите на Рудолф Драйкурс [Development of the Concept of Social Interest through the Perspective of Rudolf Dreikurs] <i>Жанета Стойкова / Zhaneta Stoykova</i>	33
Социализация в разновъзрастова група на детската градина [Socialization in Early Years Age Group of the Kindergarten] <i>Калина Станчева / Kalina Stancheva</i>	37
<i>Иновативни образователни технологии</i>	
<i>Innovative Educational Technologies</i>	
Концепция на изследване на <i>компетентността</i> в парадигмата на конструктивистката дидактика [Concept of <i>Competency</i> Research in the Paradigm of Constructivist Didactics] <i>Мария Темникова / Maria Temnikova</i>	50
Специфика на подхода към текста при езиково обучение с комуникативна ориентация [Specifics of the Approach to Text in Communicative Orientation of Language Teaching] <i>Десислава Сидерова / Dessislava Siderova</i>	57
Въпроси за обмисляне при използването на дигитални технологии в обучението по чужд език [Considerations when Using Digital Technologies in Foreign Language Learning] <i>Мариана Павлова / Mariana Pavlova</i>	61
Интерактивно организирано преподаване на английските времена [Interactive Organization of the Teaching of English Tenses] <i>Златка Желязкова / Zlatka Zhelyazkova</i>	64
Процесът решаване на задачи и интерактивните му особености [The Process of Solving Mathematical Problems and its Interactive Features] <i>Петър Д. Петров, Мария Темникова / Petar D. Petrov, Maria Temnikova</i>	70
Формиране на изобразителни и педагогически компетенции у студентите по педагогика в условията на неформално обучение по изобразително изкуство	

[Fine Art and Pedagogical Competence Development in University Students of Pedagogics in Conditions of Informal Art Training] <i>Ани Златева / Ani Zlateva</i>	77
За практическата подготовка на бъдещите социални педагози [About the Practical Training of Future Social Pedagogues] <i>Цвета Делчева / Tsveta Delcheva</i>	88
Юбилейна научна конференция с международно участие „20 години Тракийски университет” (Стара Загора, 19.05 – 20.05.2015 г.)	
„20 years Trakia University” Anniversary Scientific Conference with International Participation – Stara Zagora, May 19 – 20, 2015	
Терминални ценности на студенти от педагогически специалности [Values of Students from Humanities Majors] <i>Илиана Петкова, Иван Димитров / Iliana Petkova, Ivan Dimitrov</i>	95
Тренингът като организационно-управленска форма за повишаване на емоционалната интелигентност на педагогическите специалисти [Training as a Form of Organization and Management Aimed at Increasing the Emotional Intelligence of Pedagogical Specialists] <i>Александрина Величкова / Aleksandrina Velichkova</i>	101
Електронни платформи на обучение в професионалните учебни занимания на студентите [E-Learning Platforms in the Professional Studies of University Students] <i>Николай Цанков, Милена Левунлиева / Nikolay Tsankov, Milena Levunlieva</i>	108
Честота на участието на студенти предучилищни учители в извънкласни музикални дейности в Хърватия и Словения [Frequency of Preschool Teacher Education Students’ Participation in Extracurricular Music Activities in Croatia and Slovenia] <i>Jelena Vlačković</i>	114
Модерното образование в България [Modern Education in Bulgaria] <i>Мартин Ранчев / Martin Ranchev</i>	121
Дискалкулия и акалкулия [Dyscalculia and Acalculia] <i>Лиляна Чобанова / Lilyana Chobanova</i>	124
Арттерапията в специалните училища [Art Therapy in Special Schools] <i>Ваня Градинарова / Vania Gradinarova</i>	131
Превенция на изоставянето на деца в институции – предизвикателства и ефективност [Prevention of Abandonment of Children in Institutions: Challenges and Efficiency] <i>Наталия Делчева / Natalia Delcheva</i>	136
Указания за авторите Guidelines for Authors	139 140

Философия, социология и психология на образованието



Philosophy, Sociology and Psychology of Education

ОБРАЗОВАНИЕТО КАТО СОЦИАЛЕН ИНСТИТУТ – СЪЩНОСТ, СПЕЦИФИКА И ОСНОВНИ ПРИЗНАЦИ

ЕЛЕНА ЛАВРЕНЦОВА

Тракийски университет, Педагогически факултет, Стара Загора, България

EDUCATION AS SOCIAL INSTITUTE: ESSENCE, SPECIFICS AND MAIN SIGNS

ELENA LAVRENTSOVA

Trakia University, Faculty of Education, Stara Zagora, Bulgaria

Abstract

The paper focuses on some very important aspects related to the institutional nature of education, reflecting its ontological status as a social phenomenon. The analysis falls on the consideration of institutionalization in its capacity of a specific form of organization of social life, in which the special regulated rules of social interaction and norms of behavior are determined and systematized. Institutional structuring of education is viewed not only by discovering socially conditioned determination of educational processes, but also by displaying the particular set of the existential signs envisaging its institutional nature.

Key words: education, social institute, system, status-role structure, knowledge



Въведение

Онтологичният статут на образованието като социален феномен изглежда напълно очевиден: образованието е атрибутивна съставляваща на социалното битие, понеже именно тук се осъществяват необходимите за обществото процеси на социализация, чиито основни агенти са образователните институти. Социалната значимост на образованието както на равнище на всекидневното съзнание, така и в контекста на научната рефлексия от никого и никога не се оспорва. Същевременно ако статусните позиции на образованието като инвариантна компонента на социалното развитие не предизвиква дискусии, то концептуалните подходи към изучаване на процесите и явленията, съставлящи екзистенциалните характеристики на образованието, съществено се разминават.

Според мнението на редица учени в зависимост от контекста терминът „образование“ се тълкува като:

- социално явление, атрибут и неизменен спътник на човечеството по целия му исторически път;

- значима ценност (както социална, така и индивидуална);

- функция на обществото и държавата по отношение на своите граждани и едновременно функция на гражданите по отношение на собственото си развитие;

- сложна йерархична система, включваща в себе си различни равнища на образованието (предучилищно, основно

образование, средно образование, професионално, висше и т.н.);

- област на жизнейност на обществото, съдържаща не само сферата на образованието, но и други родствени отрасли – култура, здравеопазване и др.;

- процес на усвояване на знания като цяло;

- резултат на образователната дейност (8, с. 17 – 18).

Но при цялата многоликост на посочените смислово-съдържателни аспекти присъства и нещо общо – всички те така или иначе са свързани с формиране на личността на човека, с усвояване на социалния и културния опит, с предаване на културните ценности.

Институционализацията като специфична форма за организация на социалния живот

В качеството си на обект и предмет на социологическия анализ образованието най-напред се изследва от гледна точка на институционалните му характеристики. Традиционно образованието се разглежда като овладяване най-вече на интелектуалните аналитични знания, при това самият образователен процес се осъществява като акумулиране от индивида на специални знания от различните области, определяни институционално (4, с. 37). Системата на образованието се явява базисен социален

институт, определящ нивото на научно-техническия, икономическия и културния прогрес на обществото. За да стимулира този прогрес, даденият институт не само трябва да съответства на потребностите на времето, но и да притежава способност към изпреварващо развитие (9, с. 7).

Известно е, че всеки **социален институт** представлява *организирана система от връзки и социални норми, която обединява значими обществени ценности и процедури, задоволява основни потребности на обществото*. Той се характеризира с наличието на *социално детерминирани цели* на своето съществуване и дейност, на *конкретни функции*, осигуряващи реализацията на целевото му предназначение като даден социален институт, както и на съответстващ *регистър от статуси и роли*. Процесът, визиращ пътя на формиране на социалните институти, по същество включва няколко взаимосвързани момента:

1. Той започва с възникването на **определена потребност**, която се осъзнава като общосоциална, и нейното задоволяване съответно изисква организирано обединяване на съвместните действия и усилия въз основа на **общите цели**.

2. През следващия етап се конструират **социокултурните патерни**, служещи като ориентири за социалното действие при решаването на едни или други проблеми.

3. На базата на приетите образци се оформят **съответните правила и норми**, насочени към регулиране на социалните взаимодействия, които постепенно придобиват процедурно-регламентиран характер.

4. Към тях се добавя и **набор от санкции**, подкрепящи изпълнението на стандартизираните нормативни процедури.

5. Систематизацията на правилата и нормите поражда своите практически импликации под формата на устойчива **система от отношения** с точно фиксирана **статусно-ролева структура**, приемана и одобрявана от повечето субекти, вземащи участие в този процес.

Както подчертава американският социолог С. Липсет (1975), именно социалните институти осигуряват гаранции за устойчивост, постоянство в отношенията между хората, изграждайки устойчива структура на разнообразните форми на колективния живот; без социалните институти би било невъзможно нито задоволяване на най-важните социални потребности, нито гарантиране на организирания процес на колективната дейност. Затова в социологията институтите се явяват една от базисните дефиниции, те съпътстват самата същност на подредения социален живот. Традициите на такъв подход започват още от Х. Спенсър, който счита, че изучаването на институтите е изучаване на строежа и развитието на обществото, анализ на

възникването, растежа, промените и следователно съставя същността на социологията като наука (7, с. 20).

Прилаганият в рамките на социологията институционален анализ е насочен към разкриване ролята и мястото на образованието в съвкупната система на обществените отношения, установяване степента на адекватността на изпълняемите от него функции спрямо потребностите на социалната система, а също към определяне характера на взаимовръзките между системата на образованието и други социални институти. Това се съпровожда от изучаване на вътрешната структура на образованието, т.е. на присъщите му социални роли и статуси, видове дейности, а също функциониращи в рамките му формални организации.

Институционална структурираност на образованието

В качеството си на социален институт **образованието** се явява *съвкупност от исторически сформиралите се и фиксирани, устойчивите и самовъзобновяващите се видове социални взаимодействия, призвани да задоволяват потребностите на обществото в предаване на знанията от едни поколения към други*. То исторически се е оформило в самостоятелна обществена структура, която притежава всички необходими езистенциални признаци на социалния институт. Както посочва А. Гидънс (1999), в своето институционално позициониране образованието се конституира постепенно като резултат от вкореняване в общественния живот на спорадичните връзки с цел предаване на знанията и тяхната трансформация в постоянни, дълбоки социални отношения между участниците на социалните взаимодействия, което е било обусловено от съответстващите социални потребности. Образованието в съвременния му вид започва да се формира едновременно с разпространяването на печатните материали и повишаване на общата грамотност. Знанията сега вече могат да се съхраняват, възпроизвеждат и използват от голямо количество хора в голям брой места. В хода на индустриализацията трудът става по-специализиран, а знанията все повече се придобиват не в практическата, а в абстрактната им форма (2, с. 393). Тук Гидънс с основание обръща вниманието си към една от най-важните социални функции, изпълнявани от образованието в качеството му на социален институт, а именно – икономическата функция, реализацията на която намира своя израз в това, че образованието се явява необходима детерминанта за формиране на социално-професионалната структура, а също и на работника, притежаващ необходимия комплекс от

знанията и навиците за изпълнение на производствените си функции.

Институционалната структурираност на образованието в немалка степен се обуславя и от това, че то изпълнява освен икономическа и цяла редица други фундаментални социални функции, в т.ч. и водещата, свързана със социализацията. Обаче институционалната структурираност на образованието намира своя израз не само в социално обусловената детерминираност на образователните процеси, но и в наличието на съвкупността от екзистенциалните признаци, присъщи на социалния институт като такъв (понеже сама по себе си вкоренеността и повторемостта на определени видове социални връзки не се явява единствен критерий на институционалността). От цялата съвкупност признаци, които по различен начин се определят от изследователите, могат да бъдат посочени най-вече следните:

1. Утвърждаване на **културно обусловените ценности**, ценностни нагласи и ориентации, в съответствие с които се оформят **образци на поведение**, призвани да изпълняват ролята на целенасочено конституирани маркери, визиращи обществено приемливите начини за справяне с определени проблеми с цел задоволяване на съществуващите потребности. В рамките на образователните институции акцентът обикновено се поставя върху такива ценности като любознателност, трудолюбие, старателност, прилежание и др.

2. Детерминираност от страна на определена идеология, включваща имплицитно приемане на едни или други **идеологически принципи** и ръководни идейни правила. В качество на такива идеологически основания, фундаращи образователната система, могат да се явят например принципите за академична свобода, демократичност, равен достъп до образователните ресурси и др.

3. Наличие на строго определен, юридически регламентиран **регистър от права, задължения и функции** на агентите на институционалното взаимодействие (свързан с йерархизирано статусно-ролево разпределение), което позволява да се осигурява висока предсказуемост на поведенчески актове на участниците на това взаимодействие въз основа на целесъобразно ориентираните стандарти на тяхното поведение.

4. Не само външно – спрямо други видове дейности и социални институти, но вътрешноинституционално **разделение на труда, професионализация и специализация** при изпълнение на функциите от агентите в сферата на образованието, т.е. формиране на административните равнища на отговорност и функционални единици (6, с. 437). Това на свой ред означава, че става дума за такъв специфичен

вид дейност, който обединява не само участниците, а и специалистите, притежаващи способността и готовността да вземат решения въз основа на своята компетентност и опит.

5. Наличие не само на регулационните механизми, насочени към стабилизация и поддръждане на социалните връзки, но и **съвкупност от нормите**, отразяващи задължителния характер на зададения еталон на поведението, адресиран към всички участници на социалните взаимодействия. Неслучайно социолозите често посочват три основни социални механизма, които упражняват своето влияние върху организацията на образователния процес: регулативен, нормативен и миметичен.

Най-важната особеност на социалните норми, придаваща институционален формат на социалните връзки, се явява ярко изразената модалност. Следва да се подчертае, че сферата на социалното дълженстване е представена от множество рационално осмислени и логически сформулирани императиви (правила, забрани, предписания и т.п.), в които средствата са подчинени на целите, а най-близките цели – на перспективите. Същевременно именно нормата, бидейки ориентир на социалното поведение, има най-завършения, категорично фиксиран императивно-принудителен статус, който конституира институционалност на колективните форми на социалното битие. Тук общозначимостта се слива с дълженстването и чрез процедурите на регламентацията се ражда определен **нормативно-ролеви стандарт**.

6. Обезличен, **деперсонифициран тип на регламентациите** на социалните взаимодействия. В дадения случай не става дума за това, че липсва зависимост на ефективността на дейността в рамките на институционализираните социални връзки от индивидуалните качества (това, собствено, би противоречало на социалната практика особено в такава сфера като образованието, където значимостта на личностния фактор е изключително висока), а за това, че в контекста на институционалното пространство, с характерната за него регулярност и самовъзобновяемост на социалните връзки, на действащия субект му е необходимо да поеме върху себе си конкретни деиндивидуализирани права и задължения и чрез това да осигури съответствие между своята дейност и адекватните на дадения институт социални стандарти на поведение (5, с. 213).

Освен нормите в социалната практика се използват и други деиндивидуализирани стандарти на взаимодействие, изпълняващи регулативна функция – това са правила, обичаи, традиции, които могат да бъдат структурирани като писмен кодекс (правилник или устав) на социално приемливите форми на взаимодействие, а могат да съществуват и като устно предавани

регламентации. Но и в двата случая тяхното влияние върху функционирането на института на образованието се оказва съществено.

7. Функциониране на специфичен механизъм на социален контрол, използващ като свой арсенал определен **набор от поощрения и санкции**. Когато системата от социалните връзки се институционализира, тя не само предполага утвърждаване на едни или други нормативни модели на поведение, но и се стреми да гарантира тяхната изпълнимост и общовалидност. Важно е да бъдат стимулирани такива поведенчески актове, които се съгласуват с действащите институционални структури, и напротив – да се възпрепятстват асоциалните форми на поведението. За целта се разработват и прилагат специфични средства и инструменти, които чрез позитивно ориентирани мерки и негативно детерминирани рестрикции принудително налагат фиксиран канон на социалното взаимодействие. Ненапрасно П. Бъргър и Т. Лукман (1995) отбелязват, че институтите сега се възприемат като притежаващи своя собствена реалност, с която индивидът се сблъсква като с външен и принудителен фактор (1, с. 98).

8. Наличие на **символни културни признаци**, които демонстрират специфичния институционален профил и същевременно носят очевидни белези на дадения тип култура. Всеки един образователен институт, както и отделната образователна институция, пречупвайки дейността си през призмата на определен културен код, задължително репрезентира културно-символната си позиционираност и същевременно се стреми да подчертае своето отличие от другите институционални структури. Символната репрезентация въпреки привидно ефимерния си характер засилва механизмите на идентификация и групово-общностна консолидация. В числото на такива символни признаци обикновено се включват например емблемите на учебните заведения, песните, химните, ритуалите и т.н.

Но обективната реалност на социалните институти манифестира себе си не само под формата на т.нар. „социални факти“, които съгласно Е. Дюркем (1991) съставят начините на мисленето, дейността и чувстването, намиращи се извън индивида и притежаващи принудителна сила (3, с. 413). Тя разкрива себе си и в съвсем конкретни, осезаеми елементи и структури, понеже всеки социален институт има не само символно-духовно, но и чисто материално измерение, отразяващо структурно-организационното му единство.

9. **Материалната съставляваща** на образователните институти намира своя израз в цяла **съвкупност от учрежденията и заведенията** със свойствената им ролева и функционална насоченост. Именно тук, в рамките

на тези микроинституционални образувания, се извършва дейност, предполагаща използването на определени материални средства и ресурси, която е ориентирана към реализацията на главната цел, предназначението и мисията на дадения социален институт. И едновременно с това се осъществява управлението на самата тази дейност, включващо прилагане на контролните мерки и процедури. Чрез това постепенно се оформят и такива чисто утилитарни черти на образователните заведения като например класове, библиотеки, стадиони, столови и др.

В своята онтологична същност всяка конкретна образователна институция като израз на социалната си организираност се обективира посредством структурата от деиндивидуализирани социални връзки, роли и норми, която се обуславя от социокултурни, политически, идеологически и други фактори. Но в екзистенциално-субектните си прояви тя включва **организирана съвкупност от хора**, които изпълняват социално предписани роли и функции, способствайки чрез индивидуалните си усилия за изграждане и поддържане на организационно-функционалното единство на дадената институция и съвместно постигане на целите. Така че в полето на институционализираните структури на образованието ясно се откроява напълно конкретна съвкупност от индивиди, обхващаща университетските преподаватели, учителите, персонала на учебните заведения, министерските чиновници и други лица.

Освен това всяка отделна институция или организация се оформя, развива и функционира и като **определена социална общност**, членовете на която имат общи цели и интереси, но също така и индивидуални желания, нагласи, представи, възгледи на живот и т.н. Но всички те така или иначе се оказват вписани във формализираната система от статусно-ролевите диспозиции и стандарти, налагащи свои собствени, обективирани и в този смисъл независими от личностните предпочитания „правила на играта“, предполагащи съответстващ формат на поведение. При това както в конкретното учреждение, така и в рамките на института на образованието като цяло множествените мрежи от социалните взаимодействия се структурират и организират в сложна система от вътрешните координационно-субординационни отношения.

Заклучение

Този изключително комплексен и комплиментарен конгломерат от обективни и субективни фактори, връзки и отношения, който образува целокупността на образованието в неговата институционална същност, изисква и съответстващ механизъм за подреждане и

съгласуване на взаимодействията, т.е. определена система от регулация. Подобен регулационен механизъм предполага целенасочено управленско въздействие за постигане на оптимално функциониране на всяка институционална система. При това трябва да се отчита едно немаловажно обстоятелство, че самият факт на съществуване и развитие на един или друг социален институт е пряко детерминиран от особеностите на социалната потребност, за задоволяване на която той бива създаден, от нейната вкорененост и място в определена сфера на обществения живот, която на свой ред се характеризира от специфичен и присъщ само на нея тип социални отношения. Оттук управленските процеси, регулиращи социалните отношения в контекста на дадената автономна система от институционални взаимодействия, също има своя специфика, в т.ч. и управлението, осъществявано в рамките на института на образованието.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бергер, П., Лукман, Т. (1995). *Социальное конструирование реальности*. М., Academia-Центр; Медиум.
2. Гидденс, Э. (1999). *Социология*. М., Эдиториал УРСС.
3. Дюркгейм, М. (1991). *О разделении общественного труда. Метод социологии*. М., Политиздат.
4. Микешина, Л. А. (1996). Герменевтические смыслы образования. *Философия образования*. Сборник научных статей. М., МГУ.
5. Недзвецкая, Е. А. (2003). Образование как социальный институт: специфика управления. *Вестник РУДН*, серия „Социология”, № 4.
6. Ньюстром, Дж. В., Девис, К. (2000). *Организационное поведение*. СПб., Питер-Юг.
7. Радаев, В. В., Шкаратан, О. И. (1995). *Социальная стратификация*. М., Наука.
8. *Управление качеством образования* (2000). Ред. М. М. Поташник. М., Педагогическое общество России.
9. Шереги, Ф. Э. (2001). *Социология образования: прикладные исследования*. М., Academia.
10. Lipset, S. (1975). *Social Structure and Social Change. Approaches to the Study of Social Structure*. N. Y.



МЕТОДОЛОГИЧЕСКА ОСНОВА НА ПАРАДИГМИТЕ ЗА ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

ГЕОРГИ ИВАНОВ

Тракийски университет, Педагогически факултет, Стара Загора, България

METHODOLOGICAL BASIS PARADIGM FOR ELEMENTARY SCHOOL

GEORGI IVANOV

Trakia University, Faculty of Education, Stara Zagora, Bulgaria

Abstract

Recently, in the methodological literature on the early stage of primary education are often used “technology education”, “educational technology”, “learning paradigms”. Improper use of these concepts not only creates a methodological confusion, but also causes difficulties in constructing the training. In order to overcome this situation we aim to analyze the content of the training paradigms and outline opportunities for using their strengths in designing training. Object of study for training paradigms and object – analyzing the content in the context of educational technology and technology education.

Key words: *technology training, educational technology concept for training elementary school*



Напоследък в методическата литература за началния етап на основното образование често се използват понятията „технология на обучението“ „педагогическа технология“, „парадигми за обучение“. Неправилната употреба на тези понятия създава не само методологическа неяснота, но предизвиква и затруднения при конструиране на обучението.

С оглед да се преодолее това състояние си поставяме за *цел* да анализираме съдържанието на парадигмите за обучение и да очертаем възможностите за използване на силните им страни при конструиране на обучението.

Обект на изследването са парадигмите за обучение, а *предмет* – анализиране на тяхното съдържание в контекста на педагогическите технологии и технологиите на обучение.

В документите на ЮНЕСКО технологията на обучението се разглежда като системен метод за създаване, приложение и определяне на цялостния процес на преподаване и усвояване на знания с отчитане на техническите и човешките ресурси и тяхното взаимодействие, поставящ си за задача оптимизация на формите на образование. От една страна, технологията на обучението може да се разбира като съвкупност от методи и средства за обработване, представяне, изменение и предявяване на учебната информация, а от друга – наука за способите за взаимодействие на преподавателя с ученика в процеса на обучение с използването на необходимите технически или информационни средства¹. В технологията на обучението съдържанието, методите и средствата на обучението се намират във взаимовръзка и

взаимозависимост. Педагогическото майсторство на учителя се състои в това да подбере нужното съдържание, да приложи оптимални методи и средства на обучение в съответствие с учебната програма и поставените образователни задачи. Технология на обучението е системна категория, структурните компоненти на която са:

- цели на обучението;
- съдържание на обучението;
- средства за педагогическото взаимодействие;
- организация на учебния процес;
- ученик, учител;
- резултат от дейността.

За разлика от технологиите на обучението, проектирането на педагогическите технологии предполага избор на оптимална за конкретните условия система от педагогически концепции, принципи, подходи, техники и средства, чрез които да се даде облик на педагогическото взаимодействие, разглеждано в съдържателен и процесуален аспект. Това изисква също изучаване на индивидуалните особености личността на ученика и подбор на видовете дейност, адекватни на възрастовия етап на развитие му и равнището на неговата подготовка.



Фиг. 1. Компоненти на педагогическата технология

В зависимост от избрания диференциращ признак педагогическите технологии се делят на:

- по равнище на приложение – общопедагогически, частнометодически (предметни) и локални (модулни) технологии;
- по философска основа – материалистически и идеалистически;
- по водещи фактори на психическото развитие – биогенни и социогенни, психогенни и идеалистически педагогически технологии.

Днес е общоприета тезата, че личността е резултат от съвкупното влияние на биологични, социални и психически фактори, но конкретната технология може да съставя, като се отчита един от тях или на основата на всички фактори. По принцип не съществуват такива монотехнологии, които използват един-единствен фактор, метод, принцип: педагогическата технология винаги е комплексна.

Характеризирани на основата на поставения акцент върху една или друга страна на процеса на обучение педагогическите технологии носят различни наименования:

– наименования по научна концепция на усвояването на опита – асоциативно-рефлекторни, бихевиористични, гещалтни, интериоризаторски, развиващи. Тук може да се споменат и по-малко разпространените технологии – нервни-лингвистическите и сугестивните технологии.

– наименования по ориентация към личностната структура – информационни технологии (формиране на училищни знания,

умения, навици по предметите – ЗУМ); операционни (формиране на способности за умствена дейност – СУД); емоционално-художествени и емоционално-нравствени (формиране на сферата на естетическите и нравствените отношения – СЕН), технологии на саморазвитието (формиране на самоуправляващи механизми на личността – СМЛ); евристически (развитие на творческите способности) и приложни (формиране на действено-практическата сфера на личността – ДПЛ).

Принципно важна страна в педагогическите технологии се явява позицията на детето в образователния процес. На тази основа се различават няколко вида технологии:

– авторитарна технология, в която педагогът се явява едноличен субект на учебно-възпитателния процес, а ученикът – обект на въздействие (болтче, което трябва да намери място в „машината“ на социалната действителност). Тези технологии се отличават с твърда организация на училищния живот;

– дидактоцентрическа технология – обучението и възпитанието са ориентирани към постигането на определени цели, без да се отчитат индивидуално-психологическите особености на децата;

– личностно ориентирани технологии поставят в центъра на цялата образователна система личността на детето. Тази технология е насочена да осигури комфортни, безконфликтни и безопасни условия за развитие и реализация на природния потенциал на детето. Личността на детето в тази технология е приоритетен субект. Личностно ориентираната технология поставя развитието на детето като цел на образователния процес, а не усвояването на учебното съдържание. Учебното съдържание в тази технология е средство за достигане целите на обучението (в авторитарните и дидактоцентрическите технологии учебното съдържание е цел на обучението). Тези технологии се наричат още „антропоцентрически“. В такъв смисъл личностно ориентираните технологии се характеризират с антропоцентрическа, хуманистическа и психотерапевтическа насоченост и имат за цел разностранно, свободно и творческо развитие личността на детето. В рамките на личностно ориентираните технологии се различават хуманно-личностните технологии, технологии на сътрудничеството и технологии на свободното възпитание.

В хуманно-личностната технология практически намират процесуално отражение:

а) изходните хуманистични принципи на обучение и възпитание;

б) богатство на най-ефективните методи, похвати и средства.

Хуманно-личностната технология, обусловена от педагогиката на сътрудничеството,

има своя специфична форма на ориентация на дейността на учителя и учениците – сътрудничество в общуването. Сътрудничеството е резултат от приетия възглед за човека, който определя и характера на педагогическата стратегия – хуманистичното усвояване на социалния опит не само като резултат, но и като процес. Това променя радикално отношението на учителя към възпитанието, към ученика. Невъзможно е учителят предварително да познава истинските потребности и интереси на всяко дете или ученик. Новото в технологията на сътрудничеството е отказът от умелото използване на стимула и наказанието с цел ученикът да се застави да върши императивни дейности. Обучението и възпитанието се осъществяват без принуда. Прилагат се максимум усилия от учителя, за да се разберат интересите и потребностите на всяко дете с цел да му се помогне да ги осъзнае, да определи тяхната значимост, да ги види в светлината на колективните намерения и цели. В такива случаи учителят не просто адаптира интересите на ученика към паралелковите интереси, а по пътя на сътрудничеството съдейства на ученика по-лесно да ги осъзнае. Тази помощ не отслабва обучаващата функция на учителя. Тъкмо обратното – тя се засилва и обогатява с приетата нова отговорност: не само обучен, но и добре възпитан ученик, със свой облик и гражданска позиция. Осъзнаването на интересите от всеки ученик за мнозина учители изглежда утопична задача. Според тях ако ученикът разбере и осъзнае интересите си, то той би престанал да учи.

Хуманно-личностната технология се отличава преди всичко със своята хуманистическа същност, психотерапевтическа насоченост на оказване на поддръжка и помощ в личностното развитие. При нея се отхвърля принудата и се изповядва идеята за всестранно уважение и любов към детето, оптимистична вяра в неговите творчески сили и възможности.

Педагогическата технология на сътрудничеството реализира демократизма, равенството, партньорството, субектните отношения между педагога и детето. Учителят и ученикът съвместно определят целите, съдържанието, знанията, дават оценка, намират се в състояние на сътрудничество, сътворчество.

Педагогическата технология на свободното възпитание поставя акцент върху предоставяне на детето на свобода на избора и самостоятелност. Правейки избор, детето с най-добри похвати реализира позицията на субект, постигайки резултат от вътрешни подбуди, а не от външни въздействия.

Съществуват и други педагогически технологии, но трябва да се подчертае, че в сегашната практика на обучението не се прилагат монотехнологии. Най-често педагогическите технологии се комбинират и получават

названието на тази технология, в духа на която се осъществява модернизацията в образованието. По отношение на модернизацията на образованието педагогическите технологии се делят на:

- педагогически технологии на основата на хуманизацията и демократизацията на педагогическите отношения;

- педагогически технологии на основата на активизация на учениците в обучението;

- педагогически технологии, предполагащи построяване на процеса на обучение на концептуална основа;

- педагогическа технология, предполагаща построяване на процеса на обучение на големи блокове (интегрално обучение);

- педагогическа технология, предполагаща построяване на процеса на обучение на проблемна основа.

Създаването или конструирането на педагогическа технология е сложен процес. Сложността произтича от дълбоките корени на организиране и осъществяване на обучението на базата на битувашите парадигми.

Такива парадигми са традиционалистско-консервативната или т.нар. „знаниева парадигма” (усвояване на знания, умения, навици – ЗУМ) и инженерната парадигма в политехническото образование.

Традиционалистско-консервативна (знаниева) парадигма има за основа три постулата.

Първи постулат: в основата на образованието трябва да лежат базови знания и съответстващи им умения и способности за обучение, навици. За достигането им учениците трябва да овладеят умения да си служат с основополагащи инструменти за учене, т.е. грамотност (умения за четене, писане и математическа грамотност).

Втори постулат: съдържанието на обучението да се състои от важни и необходими, а не от второстепенни знания. Системата на образование трябва да има академически характер и да е ориентирана към базовите клонове на науката. Вниманието на учениците да е насочено към това, което е издържало проверката на времето.

Трети постулат: хуманистичен. Голямо място трябва да се отделя на етическите ценности. Става дума за общочовешките ценности.

На базата на тези постулати се издигат концепции за ролята на училището. Счита се, че съвременното училище:

- не е опекунско учреждение за отвлечане на младежите от улицата, за приобщаване към труда;

- това не е адаптационен център;

- не е място за социални експерименти.

Една такава традиционалистско-консервативна концепция е приета като

официална образователна политика през 1990 г. в САЩ. На базата на тази политика се препоръчва:

– учениците, постъпващи в първи клас, да могат да четат;

– 90% от учениците трябва да завършат средно образование със съответни за стандарта знания;

– необходимо е след завършване на 4., 8. и 12. клас да се провеждат изпити по обществените дисциплини: математика, английски език, естествознание, история, география.

Препоръчват се и още мерки за издигане равнището на образованието в САЩ, но в случая за нас е важен подходът за постигане на целите – административно-императивен, ориентиран към постигане на стандарт независимо от индивидуално-психологическите особености на учениците. Излишно е да се споменава, че този подход е много сериозно финансово обезпечен.

С малки изключения, но в същия дух е ориентирана и т.нар. „технократска”, или *инженерна парадигма*.

Нейното създаване е обусловено от влиянието на научно-техническата революция. В основата на тази парадигма лежи представата за истини – доказани научнообосновани знания, проверен опит. За учителите от този тип обучение е издигнат девизът „Знанието е сила”, а критерият за истина е социалната практика.

В условията на технократическата парадигма кой да е резултат от учебно-възпитателния процес може да бъде оценен в системата „да – не”, „знае – не знае”, „възпитан – невъзпитан”, „владее – не владее”.

При тази парадигма винаги има някакъв еталон, идеал, норматив, по който се сверява равнището на подготовката, образоваността, възпитаността. Разбирането за качество на човека в дадения аспект е съпроводено с оценка на готовността му да изпълни или да не изпълни определена социална функция. Представата за необходимите знания и поведение се формулира на държавно равнище.

Ценността на детето се определя по принципа „повече – по-малко”, „добро – лошо”, „силни – слаби”, което поражда в процеса на обучение състезателност, конкурентна борба. Изборът на преподавателя като правило се прави в полза на силния. В логиката на технократската парадигма постоянно се провежда подбор за по-нататъшно предвиждане на онези ученици, които в момента на диагностицирането, конкурса, тестването, изпитването се намират във „форма”.

Неравенството се възпроизвежда в системата „възрастен – дете”, „учител – ученик”. Доколкото възрастният е носител на еталонизирано знание, обучението се изгражда на принципа на информационното съобщаване

от субекта – учителя, а обектът е ученикът. Това съобщаване е в жанра на монолога.

При инженерната технология се обръща внимание на резултата, който се получава в контекста на разбирането, че учебното съдържание е главната цел. За извършването на коя да е дейност се съди по нейния резултат. Ефективна е тази дейност, при която резултатът е равен на поставената цел. Това предполага всички ученици да се придвижват с еднакъв темп при постигане целите на обучението. Ако това не се получава, вината е в учителя. Това е предпоставка главна негова цел е не да се съобразява с индивидуалните особености на детето, а да извършва такава дейност, която ще гарантира крайния резултат – постигнати цели (усвоено учебно съдържание), установени чрез проверка в края на учебната година. Усвоеното учебно съдържание, разбирано като съдържание на учебниците по съответните предмети, е критерият за развитие на детето. Какви трудности среща ученикът при усвояване на учебното съдържание, какви са неговите преживявания, какви отклонения могат да настъпят в психика му – това няма значение: важно е то като всички други да овладее всичко. Това е една от причините при приложението на тази технология да се установява добро вербално изразяване, но ниската операционалност на усвоените знания.

При инженерния подход подборът на учебното съдържание се съобразява със съвременните достижения на науката и техниката, което е значимо в научен план. Невинаги възрастовите особености на учениците обуславят правилното възприемане, разбиране, осмисляне на учебното съдържание, а от това следва и ниската приложимост на усвоените знания в живота на детето.

Разгледана в аспекта на инженерната парадигма, трудовата подготовка се свежда до усвояване на знания и формиране на умения за извършване на дейности в контекста на изработване на определени изделия. Главна цел на педагогическото взаимодействие е създаването на условия за постигане на крайния резултат – изработено изделие. Ефективността на обучението се определя по броя на учениците, успели в края на урока да представят готово изделие, отговарящо на определени изисквания.

Доминиращ подход при приложението на инженерната технология е репродуктивният, при който учителят задава еталони, определя правилата, а от учениците се изисква да ги спазват и на тяхна основа да постигнат крайният резултат – изработеното изделие. Функциите на ученика в обучението са функции на изпълнител и колкото по-добре изпълнява указанията на учителя, толкова оценката за неговото развитие е по-висока.

Въпреки че началото на инженерната парадигма е поставено в далечните шестдесет години на миналия век, нейното отражение върху сегашното обучение и възпитание все още е силно. Осъзнаването от съвременните учители на несъстоятелността на моделите за педагогическо поведение и преодоляването на инерцията в това направление е труден и бавен процес.

През последните години бе направен опит да се създаде нова педагогическа технология, съхраняваща всичко положително от традиционно-консервативната технология (ЗУН) и инженерната технология. Тази технология е основана на **лично ориентираната концепция за обучение** и възпитание на малкия ученик. Това означава предлагане на модели за педагогическо взаимодействие, изградени на: дейностна основа; концептуална основа; основа на големи блокове (интегрални блокове); изпреварваща основа; проблемна основа; лично-смыслова основа; алтернативна основа; диалогова основа; ситуационна основа.

Тази технология може да се нарече *лично ориентирана технология*. Различията между традиционно-консервативната педагогическа технология, инженерната технология на обучение и лично-ориентираната педагогическа технология, обобщено е представено във *Фигура 2*.



Фиг. 2. Връзки между технологиите по вертикала и по хоризонтала

¹ Кукушин, В. С., А. В. Болдырева-Вараксина. *Педагогика начального образования*. М., ИЦ „Мар-Т”, 2005.

ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА ПРЕД СЪВРЕМЕННОТО УЧИЛИЩЕ

МАРИЯ ТЕНЕВА

Тракийски университет, Педагогически факултет, Стара Загора, България

CHALLENGES FACING MODERN SCHOOL

MARIA TENEVA

Trakia University, Faculty of Education, Stara Zagora, Bulgaria

Abstract

The quality of education predetermines the successful social integration of the individual, as well as the prosperity of society as a whole. The educational services that we offer to the younger generation set the level of their education, knowledge acquisition and professional competence. The present day modern school needs to be reformed to meet the challenges of a dynamic social life.

Key words: teacher roles, effectiveness of school learning, quality of education



Развитите в икономическо отношение общества инвестират щедро в образованието на личността. Необходимо е не само да се влага богат финансов ресурс, но наред с това трябва да се използват всички възможности на човешкия ресурс.

Резултатен процес на обучение би могъл да се провежда единствено посредством педагози, които осъзнават тежестта на своето призвание да бъдат будители на съзнанието на младата личност. Да участват в този процес със своя ум, със своето сърце, със своя професионализъм. Да уважават и да приемат безусловно уникалността и самоценността на учениците. Да съдействат за това, различността да се възприеме от ученика като негово най-голямо достойнство, което да подпомогне процесите на себеприемането и себеусъвършенстването.

Тези констатации ни провокираха да потърсим отговор на въпросите:

- ✓ **Какво е качеството на обучение, което предлагаме на нашите деца?**
- ✓ **Как да работим за усъвършенстване на образователния процес?**
- ✓ **Кои са значимите предизвикателства, пред които е изправено българското училище?**

Към отговор на тези актуални въпроси ни подтикнаха резултатите от международното оценяване на учениците PISA (<http://www.ckoko.bg/upload/docs/2013-12/PISA-2012.pdf>).

Програмата за международно оценяване на учениците PISA се провежда от Организацията за икономическо сътрудничество и развитие. Това е най-мощното и представително международно сравнително оценяване на учениците в областта на математиката,

природните науки и четенето. Целта е да се определи ефективността на училищното образование в различни държави/региони по света. Инструментариумът, който се използва, измерва не толкова уменията на учениците да възпроизведат усвоените знания, а техните умения за интерпретация, екстраполация на информацията – това, което са способни да направят със своите познания.

Със съжаление отбелязваме факта, че резултатите на българските ученици не заемат водещи позиции в ранговата скала на успеха.

България е на 45 позиция (сред 65 държави/региони в цял свят) по природонаучна грамотност, заема 47 позиция по математика и 51 позиция по четивна грамотност.

Подобни резултати демонстрират учениците от Сърбия, Обединени арабски емирства, Тайланд, Румъния, Кипър, Коста Рика.

Челните позиции и в трите изследвани раздела се заемат от Шанхай (Китай), Хонконг (Китай), Сингапур.

Резултатите от изследването посочват, че образователният процес в България трябва да се реформира поради своята недостатъчна ефективност.

Знанията, които получават младите хора в училище, трябва да им помагат да се справят с предизвикателствата не само на настоящето, но и на бъдещето, да се реализират успешно в условията на високотехнологичното и динамично променящо се общество.

Проблемите, водещи до ниска ефективност на образованието в нашата страна, не са само икономически.

Анализаторите на PISA установяват, че не е задължително финансовият статус на държавата

да се обвързва с качеството на образование на учениците.

Образователните системи са ефективни в общества, които определят образованието като свой основен приоритет, вярват в потенциала на всеки ученик, които инвестират в професионалната подготовка и квалификацията на учителите.

Ако образованието, не само във вербален план, се определи като основен приоритет за България, бихме могли да очакваме повишаване на ефективността на училищата и на качеството на образователната услуга, която предлагат на учениците.

Училището би следвало да се възприема като ключов фактор, провокиращ успеваемостта на учениците. Мисията, която е призвано да изпълни, трябва да бъде насочена към пълноценната личностна и социална реализация на младата личност.

Причините за регистрираните ниски резултати на българските ученици може да се търсят в няколко посоки: ценностна ориентация на обучаемите, социално-икономически статус на семейството, личностни особености на ученика, педагогически причини.

В настоящото изложение ние ще спрем своето изследователско внимание на част от педагогическите причини, които оказват влияние върху ефективността на ученето.

Училищната неуспеваемост на една част от учениците се основава на пропуски в организацията и реализацията на учебния процес от страна на училището.

Като друга основателна причина в тази насока би могло да се изтъкне недоброто педагогическо взаимодействие между учениците и учителите.

Фактор за училищната неуспеваемост в определени случаи се явяват несъвършенства на държавните документи за образователно съдържание.

Сред причините за ниското равнище на училищна успеваемост е неумението на част от педагозите да управляват ефективно класа.

За да бъде добър мениджър на класа, учителят трябва да осмисля много ясно своята мисия и огромния комплекс от професионални функции, в които трябва да се реализира.

В научната литература са популяризирани редица становища относно дидактическите функции на учителя и неговите професионални роли. В този аспект интерес представляват научните постановки на Н. Яковлев, М. Сохор, К. Левитан, К. Маджирова, О. Задорина, А. Огурцова, Ю. Кулюткин, Г. Сухобская, В. Леви, Я. Мерджанова, И. Петкова и др.

Широка гражданственост и общоприетост са придобили две обобщени функции на учителя: обучаващата и възпитателната. Обществото ги

приема еднозначно, с проекция към крайния резултат, като не се отдава дължимата значимост на полифункционалността на учителя по време на процеса за постигане на крайния успех в областта на обучението и възпитанието на учениците.

Основните ръководни дидактически функции на учителя в процеса на обучението според Н. М. Яковлев и А. М. Сохор се свеждат до следното (Яковлев & Сохор, 1985, с. 14–16):

- **организатор и ръководител** на цялостната познавателна дейност на учениците в процеса на обучението;

- **важен източник на знания и умения** за учениците в процеса на обучението; учениците се учат в училище преди всичко от него и с негова помощ;

- **главен помощник на учениците**, когато срещат познавателни трудности в процеса на обучението;

- § **възпитател на учениците** и да оползотворява възможностите, предоставени в това отношение от учебния материал;

- **представител на държавната власт** в такава важна социална институция и да контролира и оценява резултатите от учебната дейност на учениците.

Съобразно дейностите, които реализира учителят и неговите нови функции в съвременния процес на обучение, Я. Мерджанова представя следната класификация на функциите на учителя: информационна, комуникационна, организационна, контролна, диагностична, експертно-консултантска, медиаторно-модераторна, социокултурна, аксиологическо-възпитаваща (Мерджанова, 2012).

В своите научни постановки относно ролята на учителя В. Леви изтъква, че „ролята на учителя е ясна, определена, еднозначна” (Леви, 1980, с. 77).

Авторът допълва, че тя съдържа в себе си огромен репертоар от скрити, неяви роли. Той представя схематичен модел на основната роля „учител”, представляващ многоцветна палитра, съчетаваща в себе си 36 спомагателни роли, с възможност за динамично допълване и разширяване на модела.

Сред спомагателните роли на учителя, диференцирани от В. Леви, са посочени такива като: просветител, възпитател, информатор, разказвач, изследовател, инструктор, наблюдател, контролор, ръководител, консултант, оратор, лидер, експерт, оценител, наставник, критик, приятел, бавачка, съветник, съдия, проповедник, утешител, треньор, кумир, психотерапевт, артист, клоун, дресьор и др.

За непросветените в областта на педагогическата професия част от горепосочените роли биха звучали абсурдно, но онези, които реализират професионалните си задължения в

образователното пространство, приемат списъка от спомагателни роли на учителя и дори правят опити да го допълнят с нови такива.

Идеята за полифункционалност на учителя професионалист се споделя от А. Перети. Авторът идентифицира 30 ключови роли на учителя (Peretti, 2000). Сред тях са посочени такива като: изследовател, методолог, организатор, вдъхновител, експерт, консултант, контролор, експериментатор, вдъхновител, практик, изпълнител, ползвател, оценител, регулатор на отношения и др.

Новите реалности в образователната политика представят пред учителя предизвикателство за приемане на нови роли и перманентно разширяване диапазона на функциите, които той реализира в професионален аспект. Акцентира се върху обвързаността между степента на професионална реализация на учителя и степента на академичните постижения на учениците.

В този аспект Л. Добсън разграничава два типа учители: ефективни и неефективни. Посочва значими качества, които трябва да притежават ефективните учители.

Като такива тя посочва следните качества: гъвкавост, непредубеденост, творчески способности, чувство за хумор, търпение, наблюдателност, съзнателност (Добсън, 2006, с. 40 – 46).

Ефективните учители превръщат училището в желано място за децата, те реализират успешно големия спектър от своите роли и функции, посредством което съдействат за успешното реализиране на целите на образованието и подпомагат личностното развитие и усъвършенстване на всеки отделен ученик.

За да бъде успешен процесът на обучение, е необходимо учителят да бъде приет като авторитетна личност от учениците. За това съдействат както неговите личностни качества, така също и професионалната му компетентност. От значение е посланието, което отправя към своите ученици както чрез професионалните, така и чрез личностните си проявления.

От учителя се очаква да бъде професионалист във всички отношения. Той трябва да преподава професионално, да се държи професионално, да общува професионално. Ако успее да реализира тези свои функции, той ще бъде възприет от учениците като достойна за уважение личност, на която може да се гласува доверие. Това е едно от първите условия учителят да бъде приет като авторитет, с когото учениците могат и желаят да си партнират. Едва след това те са готови да му дадат възможност да докаже професионалните си умения. Високите академични постижения на учениците се обвързват с рационалното планиране,

конструиране и реализиране на процеса на обучението, които са в пряка проекция с умението за реализация на мениджърските функции на учителя.

Менажирането на образователния процес от страна на учителя е сериозно предизвикателство, което се предявява пред съвременното училище.

Учителят е натоварен с управленски функции като планирането, мотивирането, организирането, ръководството, координирането, оценяването, което ни дава основание да го определим като мениджър на ученическия клас.

Както изтъква С. Николаева: „В ролята си на учители ние не само преподаваме или оценяваме, но и живеем пълноценно с и в класа. За целта освен надеждни предметни методики и дидактически технологии се нуждаем и от устойчива система за менажиране и организиране на работата и на живота на класа” (Николаева, 2011, с. 10).

Доброто управление на класа предполага рационално използване на всички ресурси от страна на учителя: пространството, времето, хората, материалите, технологиите. Това от своя страна би оказало положително влияние върху качеството на учене и равнището на учебните постижения на учениците.

Ученическите класове в българските училища имат постоянен състав. В първи клас те се сформират въз основа на критерия хронологическа възраст.

Според разпоредбите на Закона за народната просвета, всички деца в Република България, които навършват седем години, подлежат на задължително начално образование. Еднаквата възраст не предполага еднаква степен на развитие на децата.

Не бива да се пренебрегва фактът, че всеки ученик се отличава със своя уникалност, което изисква индивидуален подход в работата на педагога. Увеличаването на броя на учениците в клас води респективно до намаляване на времето за индивидуална работа на учителя с всеки отделен ученик в рамките на учебния час.

Броят на учениците в клас би оказал влияние върху тяхната училищна успеваемост само в случай, че учителят умее да диференцира обучението, като групира учениците съобразно различни техни характеристики и прилага индивидуален подход в своята работа.

Когато педагогът има един и същ подход и прилага една и съща технология в обучението на всички ученици от формалния клас, броят на обучаемите не би имал такова голямо значение. Или ще се стимулира и подкрепя успеваемостта и развитието на изявените ученици, а средно успяващите и трудно успяващите ще бъдат обречени на неуспех. Или ще се полагат усилия от страна на педагога за успеваемостта на

учениците със средни и под средното ниво на способности, като така ще бъдат ошетени отлично справящите се ученици.

Броят на учениците в клас е изключително важен фактор и може в голяма степен да повлияе върху успешното овладяване на учебния материал в началния етап на обучение, когато учениците са по-несамостоятелни и се нуждаят в по-голяма степен от индивидуалната помощ и подкрепа от страна на своя учител.

За следващите образователни етапи числеността на класа може да окаже влияние върху успеваемостта на учениците, но те не се нуждаят в такава степен от индивидуална помощ на учителя. За тяхната успеваемост би допринесло присъствието на преподаватели с висока педагогическа компетентност, които предлагат диференцираност, разнообразие, нестандартност и креативност при прилагане на дидактическите технологии.

Неефективният учител би преподавал еднакво пагубно както на двама, така и на двадесет и двама ученика. Важно е по-скоро това, че той ще навреди в първия случай на по-малък брой ученици.

Това становище се споделя от Р. Кларк, който изтъква: „Намаляването на броя на учениците рядко оказва някакво влияние върху общото качество на обучението в часа; то само намалява броя на онези, които са изложени на преподавателския стил на конкретния учител” (Кларк, 2013, с. 245).

В българското училище всички ученици от една и съща паралелка посещават компактно едни и същи задължителни учебни дисциплини от учебния план и усвояват по едно и също време еднакво по сложност учебно съдържание съобразно изискванията на учебните програми.

Като особеност на нашата образователна система би могло да се посочи това, че не се осигурява възможност за сформирани на ученически групи с динамичен състав съобразно успеваемостта на учениците. На този етап не е възможно ученикът да се обучава в едни групи (с определен състав) по учебни дисциплини, по които демонстрира високи резултати и бърз напредък, и в други групи (с различен състав) по предметни области, в които изпитва затруднения при овладяване на научната материя.

Едно от значимите предизвикателства, които стоят пред съвременното училище, е да бъде осмислена от педагозите значимостта на индивидуализацията и диференциацията, посредством които да се съдейства за повишаване на успешността на училищното учене.

Добрият педагог съдейства за по-високи постижения на учениците в учебния процес дори посредством рационално управление на пространството в класната стая.

Всяка класна стая се отличава със своя неповторимост и носи „духа” и „натюрела” на своите обитатели и най-вече на учителя, който преподава в нея.

Понякога попадаме в класни стаи, в които няма видими индикации, че там се обучават деца. Стените са оцветени в бяло или сиво, чиновете са педантично подредени в стройни редици, липсва каквато и да е пъстрота, фантазия, емоционалност от страна на педагога, с които той да предизвика положителен емоционален отклик у своите възпитаници. При такова управление на пространството в класната стая прозира бездушието на учителя към случващото се там, безразличието му към учениците и досадата, с която изпълнява служебните си задължения.

Обучението при такъв тип учители обикновено се реализира на базата на заповеди, забрани, принуда. Те най-често подтикват учениците си към механично запаметяване на текстовете на уроците от учебниците и поощряват точното им възпроизвеждане. Преподаването се извършва въз основа на възгледите на учителя: „Защото така трябва”, „Защото аз искам или казвам това”. Не се интересуват от индивидуалните особености и потребности на всеки отделен ученик и в този аспект не прилагат индивидуален подход в своята работа. Преподаването им е скучно, еднообразно, поведението им е лишено от изобретателност и креативност, липсва момента на очакването и изненадата. Учениците присъстват в тези класни стаи по задължение или поради страх от санкции, внушен им от учителя. Тъй като не са мотивирани да участват с желание в процеса на обучение, не може да се очакват успехи от всички ученици.

Друг път виждаме класни стаи, от които струи ведрост и настроение. Стените са изпъстрени с цветни рисунки, постери или фотоси. Самите чинове/маси са с нестандартен дизайн и грабващи вниманието цветове. Създадени са работни кътове за учениците. Учителите с ведра усмивка поощряват инициативите и успехите на своите ученици. Поставят открито своите изисквания и правила и подкрепят всички ученици в стремежа към тяхното спазване. Осигуряват възможност за изява на надарените и талантливите, оказват индивидуална помощ на трудно справящите се. Стремят се да разнообразяват дидактическата технология, да предизвикват удивление и изненада у учениците посредством преподаването на учебния материал.

При този тип управление на класната стая е по-вероятно ученикът да бъде мотивиран да участва съзнателно и активно в процеса на обучение и училищното учене да се отличава с по-висока резултатност.

Представяйки идеята за ефективността на ученето в учебния час, трябва да отбележим, че

то се реализира в рамките на строго регламентиран времеви отрязък.

Ключово предизвикателство пред съвременното училище, насочено към оптимизиране качеството на процеса на обучение, е това, учителят да умее целесъобразно да управлява времевия ресурс.

Управлението на времето в учебния час изисква правилно определяне на компонентите на макро- и микроструктурата на различните типове уроци.

То е свързано с осигуряване на богата наситеност на урока с разнообразни дейности във всички негови фази, с целесъобразно редуване на труд и почивка.

Учителят трябва така рационално да планира дидактическите цели и задачи, че те да бъдат реализирани в конкретния времеви отрязък 35 – 45 минути.

Важна предпоставка за успешното реализиране на дейността на педагога е качеството „разпределеност на вниманието“. Правилното разпределение на вниманието на педагога спомага за установяване на конкретното състояние и ангажираност с градивна дейност на всеки ученик във всяка фаза на урока. Това изисква спазване на определения дисциплинарен порядък.

Според Дж. Куни: „За учителя е много важно да знае какво се случва във всяка част на класната стая и по всяко време“ (цит. по: Charles, 2002, p. 37).

Това изискване е дефинирано като **принцип за бдителност**. За да се прилага ефективно този принцип, е необходимо учителят да дава на класа явни и навременни сигнали, че е наясно с това, което се случва в класа във всеки един момент от учебния час. Учениците трябва да са убедени, че учителят наистина е в състояние да следи случващите се процеси и събития в класа, бързо и адекватно да ги преценява, да реагира по най-целесъобразния начин.

Учителят трябва да създаде убеждение у своите ученици за ценността на времевия ресурс. Те трябва да разберат, че всяка минута е ценна и не бива да бъде пропилявана за странични дейности. Не бива учебният час да бъде прекъсван по незначителни поводи.

Правилното управление на времето е в пряка зависимост от професионалната компетентност на учителя. Той трябва да бъде добре подготвен за всеки учебен час, да бъде организиран и да поддържа такава обстановка и работен ритъм в класната стая, при които времето е рационално използвано във всяка фаза на урока. Когато учителят не умее да използва оптимално времето, една част от учениците скучаят и се увличат в проява на деструктивно поведение.

Р. Кларк по отношение на правилното менажиране на времето от учителите и

ефективността на училищното учене изтъква следното: „Готов съм да прогнозирам, че 90% от поведенческите проблеми в часа възникват в моменти, когато учителят не преподава. Това е времето, в което учениците започват да се отегчават и се възползват от възможността да вършат глупости“ (Кларк, 2013, с. 242–243).

Ако учителят поддържа добър работен режим на учениците в учебния час, те ще бъдат заети с продуктивни дейности във всеки един момент. Това ще доведе до намаляване на проблемите с дисциплината и ще съдейства за повишаване на академичните постижения на учениците.

През последните десетилетия сме свидетели на изявления от страна на педагози и психолози за драстично влошаване на дисциплината на учениците в училище. Регистрирано е нарастване на относителния дял на агресивността сред децата и подрастващите. Агресията провокира от своя страна конфликтност в междуличностните отношения и проява на деструктивно поведение. Всичко това оставя негативен отпечатък върху поведенческите прояви на учениците и снижава равнището на училищната дисциплина и успехи.

Изследователи като D. Orlich, R. Harder, M. Trevisan, A. Brown търсят причините за влошаване на дисциплината както в организацията и реализирането на дейността на училището, така също и в проблемите на съвременното семейство (Orlich, 2010, pp. 349–350).

Училището като социална институция не би могло да бъде пощадено от социалните процеси и особености на обществения живот. Онова, което се случва в социалния свят, нюансира случващото се в сферата на образованието.

Разбиранията за същността и функциите на дисциплината в процеса на обучението се полемизират и поляризират – от пълното одобрение на изискванията за спазване на определен ред и дисциплина в училище с цел оптималното протичане на образователния процес до възприемането им като форма на „военен режим“, на който са подложени децата в образователната среда.

М. Андреев разглежда многоаспектно проблема за влошаването на дисциплината на учениците в процеса на обучение. Той открива проекциите на тези причини както в личността на ученика, така също и в личността на учителя, и в дейността на училището (Андреев, 2001, с. 399–400).

Независимо от становищата на отделни учени за генезиса на сниженото равнище на дисциплинарният порядък в образователното пространство, всички се обединяват около тезата, че **дисциплината е един от факторите, които благоприятстват правилното протичане на**

процеса на обучение. Специалистите в областта на съвременната дидактика споделят становището, че реализирането на ефективно обучение не е възможно без необходимия дисциплинарен порядък.

Професионалната компетентност на учителя включва, освен владението на дидактически технологии, и уменията за диференциране на причините за деструктивното поведение на учениците в образователната среда, и познаването на резултатни стратегии за ръководене на класа. В моменти, в които констатира нежелателно ученическо поведение, да бъде в състояние да приложи най-резултатните и хуманни стратегии с цел постигане на благоприятен ефект.

В специализираната литература се посочва, че различните възрастови и ученически групи изправят учителя пред необходимостта да решава различни управленски проблеми. В това отношение се посочва: „При по-малките ученици учителите трябва да се съсредоточат върху социализирането на учениците към нормите на поведението, което се очаква в училище... В прогимназията и гимназията учениците могат да разберат принципите, които лежат в основата на правилата и процедурите, и са в състояние рационално да се съгласят да ги спазват. В същото време някои юноши се съпротивляват на авторитета и придават по-голямо значение на нормите на групата на връстниците” (цит. по: Славин, 2004, с. 447).

Бягствата от училище, агресивното поведение, нарушаването на училищните правила и изисквания се увеличават с повишаване възрастта на обучаемите. Учителите, преподаващи в горните класове, трябва да полагат по-големи усилия за мотивиране на учениците към по-голямо самонаблюдение, самоконтрол и саморегулация на поведението. Да ги провокират към стриктно съблюдаване на правилата и процедурите, както и към по-резултатно усвояване на научната материя.

Предизвикателство пред българското училище е стимулирането на перманентното професионално израстване и усъвършенстване на педагогическите кадри. То от своя страна би съдействало за повишаване качеството на образователната услуга, която се предлага на младото поколение на България.

Професионалното развитие на педагога трябва да бъде белязано от изискванията на Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот. Този документ на Съвета на Европа визира реализирането на две основни цели. От една страна, насърчаване на мобилността на специалистите от различните държави, членки на Европейския съюз, и от друга страна – улесняване на тяхното обучение през

целия живот (https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_bg.pdf).

Перманентното учене и повишаване на професионалната компетентност на учителя са ключови фактори, които корелират с качеството на цялостния образователен процес.

Педагогическата квалификация се характеризира с многоаспектно съчетание на комплекс от знания, умения и компетентности, които касаят както качеството и обема на теоретичните знания, така също и практическия опит, социалните компетентности и уменията за осъществяване на екипно взаимодействие.

Европейската квалификационна рамка поставя акцент не върху продължителността или вложените средства, а върху резултатите от ученето.

Министерство на образованието и науката съобразно изискванията на Референтната рамка на Европейския съюз насърчава педагогическата колегия към перманентно учене и повишаване на квалификацията чрез финансиране на национални проекти за повишаване квалификацията на педагогическите специалисти, предоставяне на финансови средства за краткосрочни квалификации на педагогическите кадри, осигуряване на възможност за преподавателски обмен в други държави, участие на педагозите в национални и международни форуми и проекти по проблеми на образованието.

Реализирането на образователния процес съобразно горепосочените изисквания гарантира елиминирането на голяма част от негативните фактори, които оказват влияние върху неговото качество.

Българското училище е изправено пред сериозни предизвикателства. Неговото реформиране е наложително да се случи както в концептуален, така и в практически аспект.

Ако не бъде преосмислена своевременно парадигмата на българското образование, постиженията на нашите ученици ще ни поставят в дъното на световните рейтингови класации.

Ще продължаваме да анализираме образованието на българските деца и младежи като неефективно, ще отчитаме ниска производителност на труда и неработеща национална икономика.

Едва ли това е целта, към която се стреми мислещият човек.

Идеята за пълноценно присъствие сред страните членки на Европейския съюз и другите развити икономически общества изисква кардинална и бърза промяна в държавната политика и в общественото съзнание по отношение на организацията и дейността на училищната институция и ефективността на образование на младото поколение на България.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, М. (2001). *Процесът на обучението. Дидактика*. София: УИ „Св. Климент Охридски”.
2. Добсън, Л. (2006). *Ефективното учене*. София: ИК „Лик”.
3. Кларк, Р. (2013). *Край на скуката в час*. София: Издателство „Изток – Запад”.
4. Леви, В. (1980). *Искусство быть другим*. Москва: Знание.
5. Мерджанова, Я. (2012). Предизвикателството „трансформация” пред професията „учител” – в контекста на социалното взаимодействие. – *II Есенен научно-образователен форум „Съвременни предизвикателства пред учителската професия”*. София.
6. Николаева, С. (2011). *Мениджмънт на класа*. София: Анубис – БУЛВЕСТ 2000.
7. Славин, Р. (2004). *Педагогическа психология*. София: Издателство „Наука и изкуство”.
8. Яковлев, Н. & М. Сохор, А. М. (1985). *Методика и техника урока в школе*. Москва.
9. Charles, C. (2002). *Building Classroom Discipline*. New York.
10. Lorber, M. & Pierce, W. (1983). *Objectives, Methods, and Evaluation for Secondary Teaching*. 2nd ed. New Jersey, pp. 221–223.
11. Orlich, D. C., Harder, R. J., Trevisan, M. S., Brown, A. B. (2010). *Teaching Strategies: A Guide for Effective Instruction*. 9th ed. pp. 349–350.
12. Peretti, A. (2000). *Competences sociales et relations a autrui*. Paris: L’Harmattan
13. Европейска квалификационна рамка за учене през целия живот, https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_bg.pdf (14.01.2015)
14. Международно оценяване на учениците PISA, <http://www.ckoko.bg/upload/docs/2013-12/PISA-2012.pdf> (14.01.2015)



**УЧИТЕЛЯТ – ФАКТОР НА ПРОМЯНАТА
(ЕДНА РЕФЛЕКСИЯ ЗА VISIBLE LEARNING)**

РУМЯНА НЕМИНСКА
Тракийски университет, Педагогически факултет, Стара Загора, България

**TEACHER – AGENTS OF CHANGE
(A REFLECTION ON VISIBLE LEARNING)**

RUMYANA NEMINSKA
Trakia University, Faculty of Education, Stara Zagora, Bulgaria

Abstract: *The article examines the philosophy of the study Visible Learning - learning through introspection in the learning process. It displays the leading role of the teacher and his driving force in this new activity-conceptual framework. Teacher establishes himself as an agent of change in a different competency paradigm. Professional and didactic competence of the teacher are presented as a “measure of effectiveness” in the learning process.*

Key words: *visible, learning, teaching, methods, measure, effect*



VISIBLE LEARNING

Visible Learning е научно изследване, публикувано през 2008 г. от професор Джон Хети. В него той прави сравнителен анализ на множество чужди изследвания, свързани с факторите за промяна в образованието. Успява да изведе 138 фактора, влияещи върху педагогическия процес. Интересен факт е, че изследването на Хети е „отворено“, тъй като той постоянно актуализира този списък с допълнителни метапроучвания. Така че резултатът от опита му не остава само „статистически значим“, а *самият актуализиращ се резултат е работещ фактор за педагогическата наука*. Хети предприема и на практика осъществява най-големия метаанализ на количествени измервания върху мярката за ефективност на различни фактори върху образователните резултати.

Visible Learning е синтез на повече от 50 000 проучвания, които обхващат повече от 80 милиона ученици. Хети използва размера на статистическата мярка ефект за сравнение на въздействието на множество влияния върху постиженията на учениците като например големината на класа, почивките, обратната връзка, стратегиите за обучение. Следните примери могат да дадат представа за обхвата и *детайлите* в констатациите на Хети – търсенето на отговор на въпроси като: „Какво е лошо? Какво е нито лошо, нито добро?“ (например: преподаването в екип или традиционно фронталният метод?), „Какво помага малко?“ (например: големината на класа, видът/ големината на домашната работа¹), „Какво помага малко повече?“ (например: кооперативното учене, директната инструкция),

„Какво помага много?“ (например: обратната връзка, учителско-ученическите отношения).

Visible Learning е едно сериозно предизвикателство към преподавателите и преподаването, защото то е ключът към ефекта от ученето – „Това, което работи в процеса на учене, е най-доброто за ученето“, казва Хети. Visible Learning не може да се преведе директно – неговият „превод“ става чрез разбиране на философията на това учене. А именно: развиване на умение за вглеждане в себе си чрез/през процеса на учене. Осъществяването на виждането/вглеждането в ученето означава засилване на ролята на учителите, тъй като те стават оценители на собственото си учене. Visible ученето и преподаването се случва, когато учителите *виждат ученето през погледа на учениците* и това им помага да се превърнат в собствени учители. Или иначе казано: тук се променя аспектът на субект-субектната образователна парадигма. Тя се развива във висшата йерархия на пропедевтично-перспективното самооценяване, професионалното себепознание и професионалната саморефлексия.

Метапроучването Visible Learning на Джон Хети (2009 г.) е крайгълен камък на педагогическите изследвания. То е насочено към процесите в класната стая – Visible Learning in the classroom, и към ролята и уменията на учителя – Visible Learning in the teacher. Напълно обосновано образователното приложение Visible Learning in the teacher е наречено „Светият Граал на обучението“, насочена към учителите. На основата на множество доказателства се дава отговор и на въпроса „Какво работи най-добре за постиженията на обучаемите?“. Проектирана

като мета-метаизследване, което събира, сравнява и анализира констатациите от много проучвания в областта на образованието, книгата е фокусирана върху училищата от англоговорящата част на света. Отворен за резултата на това изследване е дистракторът „Източноевропейски страни и училищни системи“. Защото, ако един фактор се определя с ниска статистическа стойност за една контролна група, то това не води до извода, че той е неработещ. В изследваната училищна практика той е толкова разпознаваем, че не се отчита като различен и иновативен. Но същият фактор, поставен в среда на развиващо се и реформиращо образование, каквото е българското, би извел доста високи и статистически значими резултати за „мярка на ефекта“.

В изследването Visible Learning се разработва начин за ранжиране на различни влияния в зависимост от тяхната сила на ефекта, наречена тук „мярка на ефекта“. В своето новаторско проучване Хети класира тези влияния, обвързани с резултатите от обучението; обобщава факторите, които имат високи, средни или незначителни ефекти върху образователните постижения. При ранжирането им в степенни коефициенти – от много положителни до много отрицателни ефекти върху постиженията на учениците – Хети установява, че средният размер на учебна активност за всички интервенции е 0.40. Затова той определя стойността 0,40 за ротационен пункт при търсене отговора на въпроса „Какво работи най-добре в образованието?“.

УЧИТЕЛЯТ – ФАКТОР НА ПРОМЯНАТА

Един от основните въпроси, които се разглеждат в изследването, е свързан с това как едно училище може да се превърне в успешно. И какво е това успешно училище? Кое влияе на добрите/по-лошите резултати от обучението? Кое преподаване е добро?

Първото, на което се обръща внимание в изследването, е, че учителите са основният фактор на успешното обучение в училищата. Второ, резултатите на изследването предполагат, че реформата в училище трябва да се концентрира върху това, което се случва в класната стая, а не върху структурните реформи. В изследването могат да се обобщят шест области, които влияят върху обучението: личността на обучаемия, обстановката в дома, климатът в училище, учебните програми, професионализмът на учителя и педагогическите подходи. В техния дискурс се извеждат характеристиките на успешното обучение: лидерството, грижовността и емоционалното участие в обучението на учениците, развиването на педагогическите намерения, цели и задачи за обучението,

наличният репертоар от приложими методи, както и методи за превръщането на обучението във „видимо“ (visible) за студентите. Или иначе казано: обучаемите да се научат да се вглеждат в собствените си постижения или затруднения.

Учителската увереност, вяра и ангажимент се определят като важни фактори за успеха на студентите. Подчертава се значението на две учителски способности – *вяра и ангажимент*, които често се възприемат като частно-лични характеристики. Карлгрен (2012) допълва изследването, като подчертава значението на колективното знание и инструменти в практиката на учителите. За да се реализира visible learning, трябва да се обсъдят концепцията на обучението, знанията и компетенциите на учителите.

Изследването Visible Learning предоставя списък на относителните ефекти и техните различни влияния върху постиженията на учениците, а и също така се предоставя историята, върху която се основават данните: начин на приложение, организация, управление на учебния процес. Един от изводите е, че ключът към обяснението на видимата разлика се намира в начина на преподаването и ученето.

По примера на *Visible Learning в класната стая* и във втората книга *Visible Learning за учители* вниманието се концентрира върху основни казуси и данни, които осигуряват на обучаемите и преподавателите широк професионален фундамент за перспективно и продължаващо обучение. В много страни констатациите от това изследване вече са станали важна част от професионалното развитие на учителите. Основна цел на тази книга е да *вдъхновява за разсъждения и действия* ръководители, преподаватели, студенти и семейства.

ПРОФЕСИОНАЛНО - ДИДАКТИЧЕСКА КОМПЕТЕНТНОСТ

Един от факторите, който се изследва във Visible Learning, е развитието на професионално-дидактическата компетентност на учителя. Тя се разглежда като съвкупност от предметно-методическа, предметно-дидактическа, предметно-научна, психолого-педагогическа компетентност. Към тази симбиоза може да се добави и емоционално-волевата компетентност, свързана с управление на емоции, професионално поведение и етикет на педагога. Джон Хети отбелязва в педагогическата подготовка и квалификация три нива: базово обучение, продължаващо компетентностно обучение, компесаторно обучение (насочено към компенсация на грешки). Научноизследователското предизвикателство в случая е, че същностните характеристики на квалификационните нива се преоткриват в спецификата на интердисциплинарното обучение

като базово, на case studies обучението – като компетентностно, и на симулационно базираното педагогическо обучение – като компесаторно спрямо грешките. Резултатите на изследването отчитат, че квалификацията е дълъг, нееднократен, продължаващ образователно-компетентностен процес, и поради тази причина трябва „да се тренира“. Да се осигуряват ситуации, симулации, казуси за отработване, отиграване и развиване на наблюдаеми компетентности. Силен ефект и въздействие върху знанията и поведението на обучаемите имат наблюдението на методите, наблюдението на процеса на микропреподаване, видео- и аудио обратната връзка.

Професионално-дидактическата компетентност на учителя не се изчерпва с класическата триада *студент – учебно съдържание – учител*. Този модел се разглежда като рамка, в която се случват и описват дидактически взаимодействия в три паралелни плоскости: познавателни способности, социални предпоставки и предварително /извънучилищно познание. Тази триада задава търсенето и формирането на наблюдаеми умения в професионално-дидактическата компетентност на учителя. Взаимоотношенията вътре в двуструктурната дидактическата рамка са описани като компетентност на учителя. Самото изброяване на уменията звучи познато на всеки изследовател в образованието, но в изследването на Хети те се коментират като „мярка за ефективност“ в учебния процес. По-долу в статията са изнесени част от факторите и мерките на тяхната ефективност, като коментарът върху данните следва в следваща статия.

Едни от професионалните умения, които се определят за важни, са свързани с *реципрочното преподаване*; създаването на условия за *кооперативно учене, peer tutoring* – специални форми за кооперативно учене (учене от равнопоставени). Важен аспект в професионално-дидактическата компетентност е *очакването на учителя* – ученикът да стане собствен учител, и уменията на учителя да приеме тази дидактическа перспектива. *Оценъчните подходи* в професионално-дидактическата компетентност са разгледани чрез уменията за *формиращо оценяване и обратна връзка*. Водещ аспект тук е трансферирането на знания и умения в дидактическата рамка. Важен фактор в професионално-дидактическата компетентност е *диагностичната компетентност*, в която важен аспект е диагностиката в процеса на ученето. *Учебната среда* също е разгледана като елемент на тази компетентност. Тя се свързва с подкрепящата среда, хуманния подход, добронамерения климат, насърчаващ ученето. *Ръководенето на класа* е умение, свързано с: познаване и управление на познавателната

активност на учениците чрез провокиращи задачи, *проблемно базирано обучение*, прилагане и управление на метакогнитивната стратегия „мислене на глас“. Умението за управление на саморегулираното учене е важно условие за ефективност в учебния процес, но се оказва, че много от учителите не го познават и не го прилагат. Свързано с развитието на умения за ръководене на класа и управление на учебната среда, се разглежда и уменията за работа с *насърчаващи програми*. Тук Хети определя, че са изключително полезни учебните програми, насърчаващи четенето, насърчаващи математическата компетентност, насърчаващи писането. В този смисъл тук само се отбелязва, че в изследването мярката „оставане на ученик да повтаря класа“ е неработеща „мярка за ефективност“ със стойност (-0,13). Умението да се работи с насърчаващи програми е това, което трябва да се развива в професионално-дидактическата компетентност. Специално внимание се отделя и на дидактичните материали, които учителят изработва или предлага на учениците. Не на последно място се отчита развиването на чувство за принадлежност, колегиалност, споделяне и подкрепа. Работещ ефект за учебната общност на учителите е пространството и времето за споделяне, културата на управление на информационните потоци.

Във *Visible Learning за учители* (стр. 159 и сл.) Джон Хети споделя, че: „основната идея в тази книга се отнася до начина, по който мислите! Това е набор от мисловни рамки, които са в основата на всяко наше действие и решение в училище; тя е убеждението, че ние сме оценители, агенти на промяната, адаптивни експерти за учене, търсачи на обратна информация за нашето въздействие, ангажирани в диалог и предизвикателство, разработчици на доверие с всички, ние виждаме възможност за правене, но и за избягване на грешките“. Джон Хети смята, че учителите и училищните ръководители, които развиват тези начини на мислене, е по-вероятно да имат сериозно въздействие върху обучението на студентите.

Част от тези послания са изнесени като „педагогически карти на ума“.

Mind frame 1. Моята основна задача е да оценявам ефекта от моето преподаване на знания чрез постиженията на моите студенти.

Mind frame 2. Успехът и неуспехът в обучението на студентите е заради това, което правя или не правя. Аз съм агент на промяната.

Mind frame 3. Искам да говоря повече за процеса на учене, отколкото за преподаване.

Mind frame 4. Оценяването на моя труд е импакт факторът на моето влияние.

Mind frame 5. Аз преподавам чрез диалог, не чрез монолог.

Mind frame 6. Наслаждавам се на предизвикателството и никога не се старая да го избегна.

Mind frame 7. Моята роля е да развивам положителни отношения в клас и в социалните отношения на учениците.

Mind frame 8. Аз информирам всички за езика на знанието/ученето.

Mind frame 9. Всички ученици могат да бъдат предизвикани. Важно е да се насърчава поведението за търсене на помощ и взаимопомощ.

Mind frame 10. Конструктивната критика, грешките и обратната връзка са ефективни възможности за подобряване на ученето.

Mind frame 11. Пречките в резултат на произход и родители могат да бъдат преодоляни.

Mind frame 12. Това, което е добро за обучението на учениците, е добро и за обучението на учителите. (Сравнява се с двуетажен автобус.)

Mind frame 13. Стратегиите за обучение и учене могат да се тренират.

В Таблица 1 се предлагат част от „мярката на ефекта“ в области, свързани с ролята на учителя за постиженията на обучаемите. Избрана е много малка част от резултатите, които пряко корелират с темата на настоящето изложение „Учителят – фактор на промяната“.

Фактор	Стойност	Ефект
Как да се развиват високите очаквания у всеки учител	0.43	Изследванията включват ефекти, свързани с увереността им, че могат да работят с различни ученици в една класна стая.
Развитие и постижения на студентите	0.51	Извод в изследването е, че промените в учителите влияят на резултатите.
Обучителни влияния върху постиженията	0.53	Проучванията включват различни влияния: партньорски уроци, индивидуални изяви, даване на обратна връзка. Подобна интерактивна среда е предиктор за последващ успех на студента.
Осигуряване на работни примери, казуси, ситуации	0.57	Намалява когнитивно натоварване на студентите, така че те се концентрират върху процесите, които водят до правилния отговор, а не само да се даде отговор.
Кооперативно или индивидуално учене	0.59	Най-добре работещо, когато студентите са придобили достатъчно общи познания да участват в дискусии и обучение. Най-полезни – когато учат концепции, вербално решаване на проблеми, пространствено решаване на проблеми, запаметяване.
Директна инструкция	0.59	Да не се бърка с дидактическата инструкция. Позовава се на 7 основни стъпки: 1. учителят определя намерения; 2. учителят кореспондира със студентите за критерии за успех; 3. изгражда ангажираност и участие в задача; 4. създава дизайн на урока: вход, модел, проверка за разбиране; 5. приложение; 6. заключение; 7. изследователска практика.
Концептуални карти	0.60	Включва визуализирането на концепция, акцент, основни идеи за това, което трябва да бъде научено. Съдейства за синтезиране и идентифициране на обширни идеи, теми и взаимовръзки.
Програми за разбиране на информацията		Не се отчита интерес и влияние на подобни програми в 4 клас. Но отчита силно приложение на подобни програми в 5. клас, когато учениците се сблъскват с обемни информационни материали и множество видове текстови, изискващи извод и разбиране.

Преподаването на стратегии за учене	0.62	Необходимо е да се даде на студентите стратегии за учене в контекста на ученето. Да се развие увереност, че стратегиите са ефективни. Необходимо е да се представи намерението да се използват, последователността на прилагане, изборът на подходящ контекст. Развива се умение за учене и саморегулиране – да се знае кога избраната стратегия е ефективна.
Преподаване на умения за учене	0.63	За да стигнем до по-дълбоки нива на разбиране и ефективност, комбинирайте проучване на уменията, инструкцията и съдържанието.
Реципрочно преподаване	0.74	Преподаване на познавателни стратегии, целящи да доведат до по-добри резултати в обучението. Акцент върху преподавателите, даващи възможност на студентите да се научат и да използват стратегии като: обобщаване, задаване на въпроси, изясняване и прогнозиране. Диалог между преподаватели и студенти по целия текст. Студентите се редуват в ролята на преподаватели, за да разберат смисъла, да се научат да наблюдават собственото си учене и мислене, да се учат да мислят на глас.
Осигуряване формираща оценка на учителите	0.90	Най-високи ефекти, когато учителите предлагат компенсиращи инструкции и симулации.
Доверието в очите на обучаемите	0.90	Ако един учител не се възприема като надежден, студентите просто „изключват“.
Как да се развиват високите очаквания за всеки ученик	1.44	Отнася се до очакванията на учениците и увереността в себе си. На студентите се предлага възможност за самооценяване. Преподавателят трябва да осигури възможности за студентите да участват в прогнозирането на тяхното изпълнение. Критериите за успех са прозрачни, високи, но подходящи. Очакванията и предоставянето на обратна информация на съответните равнища е от решаващо значение за изграждането на доверие в поемането на предизвикателни задачи.

Обобщение в няколко думи

Основните резултати в изследването пораждаат редица въпроси и научноизследователски перспективи. Те са изследователски фундамент, който със своите нюанси доразвива съвременната субект-субектна образователна парадигма. Резултатите са изследователски материал за отговор на въпроси за рационалния ефект от прилагането на различните мерки; за „силата на ефекта“ спрямо процеса на учене, спрямо резултата, спрямо нивото, възможностите и потребностите на групата. И кога тази сила на ефекта е по-голяма и защо.

Visible Learning разкрива една различна гледна точка за по-дълбочинно вглеждане в ролята на учителите в учебния процес, така че те да станат оценители на собственото си учене. В изследването Visible Learning се откриват и множество горещи точки, които са актуални и за българското образование. Кое е най-доброто и доколко е добро и кое не е чак толкова добро – предстои да отговорим. Най-доброто в случая е, че се повдигна завесата и се насочва погледът към саморефлексията на учителя, към онова неоткрито досега умение „с очите на учеция се да се погледне ученето. А това е едно чудесно начало!“.

(Footnotes) ¹ Вж. моята статия по проблема „Социализиращата функция на домашната работа в аспекта на глобализиращото се общество“, сп. *Педагогически форум*, 2, 2014.



СОЦИАЛНИ ПРОМЕНИ И АДЛЕРИАНСКИ ПРИНОСИ

SOCIAL DEVELOPMENTS AND ADLERIAN CONTRIBUTIONS¹

THEO JOOSTEN*

Leeuwarden, The Netherlands

Abstract

This article provides a brief description of modern developments in modern society and then focuses on how Adlerian insights are linked to these developments. It is likely that these developments, seen from and of Adlerian view, will contribute to the way they can be evaluated.

Key words: Adlerian contributions, social developments, responsibility

Introduction

Insights about society can only be understood in a certain context. The development of culture and of general ideas held by people occurs in the context of a given society. Culture cannot be separated from the past. The views held by Alfred Adler (1870 – 1937) and Rudolf Dreikurs (1897 – 1972) about human beings and society are also colored by their time, but in many ways their views may help us to understand the society of today (Verbrugge, 2004).

As an illustration of this contextualization, we should note that Adler had participated in World War I and was faced with suffering, and this influenced the idea he posited of social feeling (Gemeinschaftsgefühl). He made this a basic concept of Individual Psychology.

“For before the individual life of man there was the community. In the history of human culture, there is not a single form of life which was not conducted as social. Never has man appeared otherwise than in society” (Ansbacher, 1964, p. 128).

One hundred years after the start of Individual Psychology it is useful to ask whether the founders of Individual Psychology put forward insights that have relevance and valid meaning for our time (Watts, 2000). Can contemporary developments in society be interpreted with insights from this theory? Does Adlerian psychology provide knowledge and practical skills that can contribute to solve important social problems, to reduce or even prevent them? In this article I focus on a few developments in our society and I provide some useful Adlerian insights for helping us to understand these social developments (Grey, 1998). Adlerian ideas may also provide possibilities for influencing future developments in society.

Four Social Developments

The description of some of our modern developments are related to

- individualism
- focusing on economic thinking
- dealing with differences

- rational causality.

The description will be followed by Adlerian insights on these topics (Adler, 1979; 1985). It might be possible that the description of these developments wholly or partly apply to (industrialized) parts of the world.

Individualism

Growing individualism can be seen as a development in which the individuality of a person comes more into its own. In prior times a person was viewed primarily as a member of a group (church, etc.) and he arranged himself and his life to accommodate to the group norms. From the 1960s on he becomes more and more a person who wants to determine for himself what he does, choosing his own way through life. Whether that “totally free to choose” is a myth or not, the belief in itself is enough to change people’s actions. Self-development is now the new ideology: “what is good for me must happen and preferably immediately.” Increasing material wealth contributes to the ability to realize one’s own choices. Limiting factors (authority, control, rules, etc.) are viewed as having to be eliminated wherever possible. There is a tendency of freedom without discipline, or at least a minimization of the latter.

From a broad perspective, for healthy development of an individual there is not much objection to bring against it. However, a few critical comments can be put forward against this one-sided emphasis on individual development. It seems that the adage “the individual at the center” means that each person is at the center of his own assessment: i.e., one strives to realize individual gratification as maximum as possible. The person is mainly concerned with himself. Immediate gratification has become a criterion for whether “something is useful for me or not.” Only in gratification as such a person sees himself as complete. Secondly, it means that citizens are often behaving as customers in society. The person becomes a calculating citizen who is likely to be making decisions based on “what is in it for me.” The

market (advertising) heavily influences this process of making one's own choices and the government too stimulates personal choices. In this way many parents, for example, consider themselves less a partner of the school in raising their child, and more as a customer of the school. What is paid for must be delivered, seems to be the motto. In families we see more frequently a pattern of living apart from one another than together side by side. Family members are well-organized by plans on the door of the refrigerator or in the computer these days.

In short: individualism in the sense of personal responsibility is valuable, but denying the social dimension results in a selfish individualism.

Focusing on Economic Thinking

The importance of a healthy economy for a country is clear. It provides the inhabitants a certain level of prosperity and contributes to a certain stability in society. Thus, resources are available for desired common social goals. To achieve results in economic fields is highly thought of in terms of utility, efficiency and profit. What is being done is in the service of economic and financial profit; there is a strong focus on objective rationality. As efficiently as possible achieving (economic) goals is the guiding principle in management and politics. In this view of management, measurability and control are important means to gain insight into the effects pursued. There is a strong tendency to look for evidence, a trend described as evidence-based policy. This evidence is determined on the basis of causality, and this represents a strong natural scientific orientation. In extreme words, the belief is that what is not measurable is irrelevant or unscientific. These views are useful for certain processes and provide useful knowledge.

The problem is that this way of thinking about and looking at reality has extended to social relationships. Human relationships seem more and more to get into the perspective of usefulness (utility). Relationships are in this sense almost exclusively seen as functional. They resemble contractual relations. What is primary is not mutually felt connectedness but the deal we have signed. The exclusive primacy of economic importance destroys the intrinsic value of social relationships. It is a reduction of a human being to his economic benefit. The former president of the Czech Republic – Havel – stated in his “The State of the Republic” that *“economic development itself has become the highest moral and spiritual purpose of the society. As a result, the values of morality, decency, respect and solidarity are found less important, although those values are taking care of keeping the society together and ensure that a certain quality of life is achieved”* (Borgman, 2006, p. 154).

Dealing with Differences

People have always been different. Each person is unique. A normally accepted datum is that each person has his or her own nature. Variety and not uniformity represents the normal standard. Every person contributes with his or her own talents to what is seen as “a good society”. There are however several pictures about “a society”. In the history of mankind it is easy to find examples in which diversity is not allowed because the authorities consider it burdensome or because the dominant opinion in a society describes others who are different as odd and sees this divergence as an attack on the existing order.

There is, in some sense, always a tension between the individual and the group. Sometimes there is even talk of denying a right to others that one claims for oneself (e.g. freedom of religion, speech). Opinions and behaviors of others – especially of a minority – are perceived as a threat. The richness of diversity is not always perceived as such in daily life.

Regardless of how much the value of each human being is emphasized, uniformity apparently seems to be the norm and uniqueness must be justified or defended. A technical-economic system with a high degree of uniformity prevails over diversity of ideas and actions. For policy makers and especially for public policy it is certainly easy to begin with the assumption of uniformity. Although there is an inevitable tension when handling differences in society, there is a strong tendency to believe that all persons are the same. This leads to a leveling effect which does injustice to the human being and certainly does not help bring out the best.

Dealing with differences often degenerate into a kind of “tolerance” in the spirit of indifference: when it does not bother me I do not care. It may show a laissez faire attitude towards the other, whom I consider simply so different that I am not going to interfere.

In short: the tension in dealing with differences has a degree of ambiguity. People appreciate individual autonomy on the one hand and demand government central control on the other.

The belief is that personal approaches and exceptions should be possible yet, on the other hand, there is also a tendency to uniformity and sameness.

Rational Causality

People tend to believe that to be responsible and to be able to “produce” things is worthwhile. A human being who bears responsibility for his life and who wants to contribute to the welfare of the whole is considered as valuable. A person who does not see himself as a victim of events, but as an actor who can influence his life, is considered in a very positive light. Such a person counts and represents a sense of some control. This set of beliefs fits well with the trend of individualism, as described above.

Besides emphasizing one's personal ability to create, there is also a broad social belief in constructing or manufacturing a society, and this can

easily be seen in actions of policy makers and politicians. The focus is on setting goals and then working them out in a policy to be implemented. In addition, various incentives are used as well as control and possible sanctions. If after some time the evaluation suggests that a policy does not work, then a new policy will be developed and the same process starts again. There is apparently a huge (Enlightenment) belief in “constructing” a society based on a rational causality. That is, if something is considered important, the belief is that new laws and regulations must be made. This social “manufacturability or constructing” is often accompanied by a strong idea of manageability. I see this as an engineering technical approach for social problems. It has almost become THE blueprint for bringing about changes in society.

For example: We see this belief in some families and in educational policy. The child is seen as a “project” that must succeed, such as in ‘going to the university’. Barriers must be overcome, constraints are remedied and assistance will be purchased as needed. The “tiger mother” is an extreme example of this belief. In case the project “child” will not become a success, putting a label on it helps to have a socially acceptable excuse for the failure. A label may serve as an excuse for the parents; it does not help a child.

Strongly implemented ideas of constructing a society on a mere rational base tend to deny the limitations of human beings. These ideas are based on the assumption that if a person is willing enough and develops an effective policy everything can be realized. The underlying picture of human beings seems to be that a person is capable of anything and everything can be achieved. There should not be failures; mistakes and setbacks should not be there. The assumption is that a person is an all-rounder capable to do everything, who has it all under control. This is not realistic, because there are facts and developments in society that are not so easy to control. In this viewpoint one makes oneself too central or absolute, and one reduces personal and social development into a mere mechanical process. Human relationships are not as simple to interpret. There is also room for the irrational, the acceptance of limitations and shortcomings. People are not perfect, but accepting that for the autonomous individual with a social engineering idea is difficult

Adlerian Contributions

Individual and Community

In the above description about social developments in modern culture it is interesting to see what Adlerian ideas have to say about these four themes.

This article purposefully refers to social developments, because Adler considered each person as a social being. The four developments described, reflect the core of human relationships. Adler focused

in his time, which was strongly marked by the scientific and mechanical mind, the social component of psychology. The one-sided view of a human being by Freud, with the libido as the sole motivator and with personality representing a divided self, was unacceptable for Adler.

“Whatever we conceive within-our society, within-our family, expresses relationships and interactions. The only stable basis for social relationships is the equilibrium between equals” (Dreikurs, 1971, p. 115).

Adler (1979) did not view the person and the community as a contradiction. The person and his or her fellows are dependent on each other. There is an existential interdependency.

“Individual Psychology accepts the viewpoint of the complete unity and self-consistency as socially embedded. We refuse to recognize and examine an isolated human being” (Ansbacher, 1964, p. 126).

Adlerian principles also strongly emphasize human dignity and the associated personal responsibility. Every individual builds his or her own lifestyle from the beginning with what is perceived and interpreted in the environment. This creative process results in one’s own view of the world and of people (lifestyle). The person is seen as a responsible being who has choices and always makes choices. The boundaries are given by heredity and environment (soft determinism).

In short, individualism in the sense of personal responsibility is valuable, but overlooking the social dimension leads to a selfish individualism. Adler does not see a contradiction between the individual and the community. On the contrary, an individual is reliant on others and needs them. An individual cannot be asocial. Even people who appear to be asocial need others to be so called (Dreikurs, 1981, p. 21). From the beginning a child in the family needs to learn the value of living together and playing and working with the other family members not as competitors but as partners. Promoting competition and comparison do not contribute to a cooperative group. In Adlerian theory and practice there is an emphasis on freedom with responsibility. Family meetings, class meetings, working together and encouragement contribute to the welfare of the entire group (Adler, 1985).

Individual Psychology has a lot to offer for the daily practice of a democratic way of life. Eva Dreikurs Ferguson wrote in her article “Democratic Relationships: Key to Adlerian concepts”:

“To help individuals and communities find peaceful solutions to conflict and to establish harmony in the home, school, workplace, and between nations, Adlerians have advocated democratic method and principles. They have developed effective and specific ways to implement democratic styles of leadership” (Ferguson, 2004, p. 21).

Valuable Relationships

Working together is in the benefit of all. That does not mean that a relationship only can be seen in the light of a personal benefit. The relationship is worthwhile because it has advantages for all, and it deals with what is needed in the given situation.

Organizations, government and businesses that people mainly consider and treat as an economic factor do injustice to human dignity (Oberst, 2009). The person as an individual is of value, and social interest means interest in the interests of the other. To quote Adler: „*To see with the eyes of another, to hear with the ears of another, to feel with the heart of another*” (Ansbacher, 1964, p. 135).

The key principle of this holistic view cannot be reconciled with a reduction of the person to an economic being. The persons as a whole and as part of a larger whole means that he is seen in completeness. Feelings, thoughts, behaviors, dreams, irrationality, private logic make

this individual a person. In human relationships it is extremely discouraging to see a person merely as an economic factor. In contrast, treating an individual in his or her own dignity and respect for who he is, contributes to a positive, valuable relationship.

Adlerians consider a human being as a social being and that's why investing in relationships is the basis of raising children, education, counseling, therapy and leadership.

“It must also be emphasized that these techniques (counseling, family meetings etc.) are used within the context of the building of a warm and trusting relationship between the counselor and the family” (Christensen, 1983, p. 57).

Diversity

Dreikurs provides in “Social Equality: The challenge of today” (1971) in a clear manner a picture of what matters in living together as human beings. In essence it is about a democratic way of life based on social equality. It should be clear that equality does not mean sameness. Democracy is foremost seen as a way of life and not as a system about a majority based on half plus one. It is primarily a way of life which strives for consensus and taking into account dissensus, and differences.

“Adlerian principles and methods provide a model for democratic processes that involves specific values, one of which is that democratically arrived decisions should protect or enhance the welfare of the affected parties, namely, the individuals and the group, and the second value is that both the individual and the group welfare are equally important. The welfare of one is not to be sacrificed for the welfare of the other. Without that protective set of values, minorities are likely to be unprotected and overpowered by dominance of majorities, and the group is not likely to pursue open dialog to explore and define what the essentials are that are

required for the welfare of the individuals and of the group. Consensus, not rule by majority, is sought in the Adlerian model of democratic processes, and that goal is based on the assumption of social equality. Whenever a minority is dominated by a majority, and the minority believes its views are not considered and its members are not respected, the resultant disempowerment violates social equality” (Eva Dreikurs Ferguson, 2004, p. 7).

The power of living together is not to erase or suppress differences, but to live with differences and respect them. One needs to see diversity as the normal standard.

“The term democracy has been primarily used – and still is overused by many today - to mean government by the people, who exercise their rule through their representatives. But democracy is obviously more than that: it concerns with the rights of people” (Dreikurs, 1981, p. 197).

At an individual level and at a group level it is important to learn in time to deal with otherness. Except in families, schools (Dreikurs, 1957; Dinkmeyer & Dreikurs, 1963) play an important role in learning to live in a world of diversity. In Adlerian and Dreikursian publications there are useful, practical suggestions about this subject. Organizing class meetings, learning cooperation and encouraging, and understanding behavior are some key contributions. In some primary schools these insights on education are used. In advanced training faculties of primary schools learned about an Adlerian perspective on understanding behavior, communication, encouragement, consequences and class meetings. Also meetings with parents can be facilitated.

Imperfections

The question of striving for perfection is considered in Adlerian theory. Ansbacher says:

„...the normal individual, due to his greater social interest, is more concerned with gaining satisfaction by overcoming difficulties which are appreciated as such by others as well. He has a goal of superiority which includes the welfare of others” (Ansbacher, 1964, p. 102).

Inherent in this striving is the idea that something is still not perfect. Educators and policymakers should not pretend that everything is totally “make-able”. The art of life is to strive for “the good for all” (bonum commune) with acceptance to imperfections. It is significant that Dreikurs often talked about the courage to be imperfect. Making mistakes is part of being human. Seeing errors as sources for help is the encouraging way to deal with them and to discover what can be done differently next time.

It is extremely discouraging for children and adults to live with too high standards throughout the day. If something is only good if it were perfect, we

would experience many disappointments every day. Demanding perfection, and being of the opinion that one is able to manage only by strict rules and tests, leads to great demotivation and stress, and ultimately it leads to giving up and not making any effort at all. Nobody can function the whole day and live with requirements that cannot be met. An encouraging attitude contributes to an “acceptance of yourself as you are.” We need to believe “you are good enough as you are.”

Summary

Nowadays social developments can be recognized that cannot be rejected totally a priori. They may, however, in their one-sidedness be a danger for valuable human relationships. We need to be concerned with how people contribute to the promotion of community feeling. Adlerian philosophy provides a social pedagogical framework to recognize these trends. It contributes to developments that aim at the welfare of all. Prevention and correction methods are widely available in books and training programs based on Individual Psychology for the contribution to the welfare of all.

The bottom line is that a democratic society is not innate, but must be learned. And learning requires effort and perseverance, preceded by a passion, a belief in the faith of human possibilities. Individual Psychology is based on the learning ability of all individuals under the assumption that everyone can contribute to the “bonum commune”.

REFERENCES

- Adler, A. (1979). *Superiority and social interest*. New York: W.W. Norton.
- Adler, A. (1985). *Individualpsychologie in der Schule*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Ansbacher, H. L., & Ansbacher, R. R. (1964). *Alfred Adler's Individual Psychology*. New York: Harper & Row.
- Borgman, E. (2006). *Metamorfosen. Over religie en modern cultuur*. Kampen: Klement.
- Cox, H. (1968). *The secular city*. New York: Macmillan.
- Christensen, O. C., & Schramski, T. G. (1983). *Adlerian family counseling*. Minneapolis: Educational Media Corporation.
- Dinkmeyer, D., & Dreikurs, R. (1963). *Encouraging children to learn*. New York: Prentice-Hall.
- Dreikurs, R. (1957). *Psychology in the classroom*. New York: Harper & Row.
- Dreikurs, R. (1971). *Social equality: The challenge of today*. Chicago: Adler School of Professional Psychology.
- Dreikurs, R. (1981). *Grundbegriffe der Individualpsychologie*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Dreikurs, R. (1995). *Toward a technology of human relationship*. *Individual Psychology: Journal*

of Adlerian Theory, Research & Practice, 51, 206–215.

- Dreikurs, R., Grunwald, B. B., & Pepper, F. C. (1982). *Maintaining sanity in the classroom*. New York: Harper & Row.
- Dreikurs, R., & Soltz, V. (1964). *Children: The challenge*. New York: Plume.
- Ferguson, E. D. (1984). *Adlerian theory. An introduction*. Vancouver: APABC
- Ferguson, E. D. (2000). Individual Psychology is ahead of its time. *Journal of Individual Psychology*, 56, 14–19.
- Ferguson, E. D. (2004). Democratic relationships: Key to Adlerian concepts. *Journal of Individual Psychology*, 60, 3–21.
- Frissen, P. H. A. (2007). *De staat van verschil. Een kritiek van de gelijkheid*. Amsterdam: Van Gennip.
- Grey, L. (1998). *Alfred Adler, the forgotten prophet. A vision for the 21st century*. London: Praeger.
- Joosten, Th. J. (2010) Power in raising children. *UK Adlerian Yearbook*, 93–97.
- Oberst, U. (2009). Educating for social responsibility. *Journal of Individual Psychology*, 65, 397–411.
- Nelson, J., Lott, L., Glenn, S. (1993). *Positive discipline in the classroom*. Rocklin, CA: Prima Publishing
- Verbrugge, A. (2004). *Tijd van onbehagen. Filosofische essays over een cultuur op drift*. Amsterdam: SUN.
- Watts, R. (2000). Entering the new millennium: Is Individual psychology still relevant? *Journal of Individual Psychology*, 56, 21–27.

* **Theo Joosten** (1948), the Netherlands.

For about 16 years he worked as a teacher and principal of a primary school. As a school consultant he got Adlerian training. In working with faculties of schools he developed a program about a positive relationship between teachers and children based upon Adlerian and Dreikursian theory and practice. With this program he trained faculties on a long term base. He lectures at ICASSI and is board member and co-chair of this international summer institute (www.icassi.net). Theo presented workshops in many East European countries. Treasurer and Board member of the Dutch Association of Individual Psychology (www.individualpsychologie.nl). Profession before retirement: chairperson of the Dutch National Society for 285 School Boards that are responsible for 2300 private primary school (565.000 pupils). Theo Joosten, Leeuwarden, The Netherlands
E: tjoosten@planet.nl

* This article is adapted from my article in the *Journal of Individual Psychology*, volume 68, 2012.

РАЗВИТИЕ НА КОНЦЕПЦИЯТА ЗА СОЦИАЛНИЯ ИНТЕРЕС ВЪВ ВЪЗГЛЕДИТЕ НА РУДОЛФ ДРАЙКУРС

ЖАНЕТА СТОЙКОВА

Тракийски университет, Педагогически факултет, Стара Загора, България

DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF SOCIAL INTEREST THROUGH THE PERSPECTIVE OF RUDOLF DREIKURS

ZHANETA STOYKOVA

Trakia University, Faculty of Education, Stara Zagora, Bulgaria

Abstract

Rudolf Dreikurs was the most dedicated follower of Alfred Adler, who successfully rediscovered in practice and contemporary theory the main tenets of individual psychology. He acknowledged that the core idea of individual psychology is based on Adler's understanding of the importance of human society in the development of an individual's character and the direction of his every action and emotion.

Key words: social interest, individual, society, life tasks



Р. Драйкурс приема тезата, че съществуват определени видове, които не могат да съществуват без близък контакт със себеподобни, и човекът принадлежи именно към такава група. Природата го е сътворила по такъв начин, че той не може да съществува сам. Той не е създаден като другите живи същества да се бори за своето съществуване. Няма „оръжия за атака“, като остри зъби, голяма физическа сила и издръжливост и силни челюсти, нито е способен на изключителна гъвкавост или незабележително смаляване с цел прикритие. Поради това за Р. Драйкурс е очевидно, че човек се формира в групи, също както други стадни животни с една-единствена цел да защити своето съществуване (Dreikurs, R., 1989: 2).

Според Р. Драйкурс повечето от хората нямат адекватно разбиране за зависимостта на човека от неговия себеподобен и може би трябва да се замислят за труда на хилядите хора, който използват ежедневно, или просто колко хора спомагат за изграждането на жилищата, храната, дрехите и безбройните човешки ежедневни нужди.

В продължение на хиляди години човекът, съжителствайки със своите себеподобни, се е приспособил към разделянето на труда и взаимопомощ.

Деца са едни от най-безпомощните и незащитени същества, които не могат да намерят прехраната си без чужда помощ и в много ранното детство не могат дори да се преместят сами. Деца са зависими от помощта на възрастните за всяка една дейност в тяхното ежедневие. Основният въпрос, върху който Р. Драйкурс

разсъждава, е: „Доколко животът в едно сплотено общество формира характера на индивида?“.

По този въпрос З. Фройд твърди, че човешките инстинкти се приспособяват непълно и погрешно към действителността на близкото социално общуване и че развитието на човешката психика зависи пряко от вродените инстинкти и нуждата от приспособяване към обществото.

Наблюденията показват, че не само сред хората, но и сред животните близките социални взаимоотношения и приспособяването към изискванията на останалите от групата повлияват на развитието и характера на индивидите и дори помагат на някои от тях да се освободят от неумолимите природни закони.

Всички живи организми чувстват непреодолимия импулс да поддържат живота, който ги води до нуждата да търсят храна и да се размножават. При определени обстоятелства обаче човекът отказва да се подчини на тези естествени инстинкти.

„Деца могат да изберат да се откажат да ядат, ако мислят, че този подход е най-добрият в борбата с техните родители. Затворниците също могат да изберат гладуването като форма на протест. Хиляди хора днес, които искат да не се поддадат на нуждата от любовни взаимоотношения, потискат всяко сексуално желание“ (Dreikurs, R., 1989: 3).

В хилядолетното си развитие човекът е потиснал своите естествени инстинкти и ги е подчинил на своето отношение към заобикалящата го среда. Според Р. Драйкурс такива създания като пчелите, които живеят в много тясно свързани групи, могат да преобърнат

основно разбиранията за познатите биологични закони. Това потвърждава Адлеровата теза за важността на обществото за развитието на индивидуалния характер на човека.

Природата, характерът и действията на индивида се определят на базата на придобития опит в обществото, в което израства; по отношение на тази теза индивидуалната психология се приближава до бихевиористичната теория, според която човекът е продукт на заобикалящата го среда, а заедно с нея трябва да бъдат отчетени и други жизненоважни фактори.

Различните хора реагират по различен начин на едни и същи събития и влияния.

Човекът не само реагира, той възприема случващото се около него и изработва своето индивидуално отношение към средата, хората и събитията. Възприетото отношение е отпечатък от детството на индивида. Р. Драйкурс, както и А. Адлер признава, че средата е силен фактор, въпреки че според него тя не е реална за индивида, тъй като околната среда е субективна за него.

Ето защо Р. Драйкурс твърди, че решаващият фактор при развитието на характера 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 (Dreikurs, R., 1989: 4).

Подтикването на човека да се адаптира към случайни състояния на неговата заобикаляща го среда е предизвикано от социалния интерес, който е вроден във всяко човешко същество. Но тази вродена социална характеристика, която е обща за всички, трябва да бъде развита, ако индивидът се стреми да осъществи определени приноси в полза на обществото, в което цивилизованият възрастен живее.

Р. Драйкурс признава идеята на А. Адлер, че човешкото общество поставя три задачи пред всеки индивид:

- да работи, което означава да допринесе 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.

Тези задачи осигуряват пълнотата на човешкия живот с всичките негови желания и дейности. Всички човешки страдания произхождат от трудностите, съпътстващи изпълнението на тези „задачи“. Възможностите за изпълнението им не зависят от таланта на индивида, нито от неговата интелигентност.

Човек с изключителен капацитет се проваля там, където други с по-малки способности достигат задоволителен успех, и всичко това зависи от социалния интерес. Колкото по-добре е развит социалният интерес и колкото по-щастливо е взаимоотношението между индивида и човешкото общество, толкова по-успешен е той при изпълнението на тези три жизнени задачи и по-балансиран са неговият характер и личност (Dreikurs, R., 1989: 5).

Социалният интерес е изразен субективно в съзнанието на индивида като чувство за общност с другите хора и принадлежност към тях. Хората могат да развият своя капацитет за взаимодействие с останалите само ако чувстват, че въпреки външните различия те не са фундаментално различни от останалите, към които принадлежат.

Човешката способност за взаимодействие може да бъде разбрана като мерило за развитието на социалния интерес.

Р. Драйкурс дава един точен пример, който би помогнал да бъде визуализирана ситуацията по-ясно: „Човек става член на една група, клуб, политическа партия или друга социална общност. Неговият социален интерес е изразен субективно в желанието му да бъде част. Обективната мярка на социалния му интерес показва, доколко той е способен да сътрудничи с останалите“ (Dreikurs, R., 1989: 5).

Неговият социален интерес зависи от това, колко бързо той осъществява контакт с останалите, дали и доколко той може да се адаптира към останалите и дали е способен да разбира и съчувства на себеподобните.

Човек, който мисли само за себе си, за това как той се чувства, как да задържи своята възвишеност и за ролята, която той играе, определено създава проблеми сред своя кръг от приятели и познати.

Готовността за взаимодействие, което е една от характеристиките на доброто приятелство, често се проверява в трудни ситуации. Повечето хора идеално взаимодействат до границата на тяхното лично пространство, но за много хора се оказва много по-трудно да запазят доброто приятелство в необичайна ситуация. Ако връзката, която приобщава индивида към дадена обществена група, е слаба, той по-лесно ще се освободи от нея, когато ситуацията станат неподходящи за него. Колкото по-силно е неговото чувство за принадлежност, толкова по-лоялен ще остане той към групата дори когато не се осъществяват неговите лични желания.

Р. Драйкурс е убеден, че в живота не съществуват условия, които изцяло да задоволяват всички нужди в кое да е човешко взаимоотношение: било то в приятелството, в семейството, в любовта или в работата. Рано или късно човек е въввлечен в критична ситуация и

начинът, по който реагира тогава, показва, доколко той принадлежи или не към дадената общност (Dreikurs, R., 1989: 6)

Друга характеристика на доброто приятелство е готовността на индивида да иска по-малко от другите, отколкото той самият предлага. В днешно време повечето хора, живеещи в големите градове, приличат на разглезени деца, които измерват радостта и удоволствието посредством това, което получават. Според Р. Драйкурс това е основна грешка, която мнозина заплащат чрез нещастие и страдание. Хората, които имат за своя цел да вземат колкото може повече, в повечето случаи са неудовлетворени, тъй като остават ненаситни. При тях само рядък и кратък момент на задоволство от постигнатото възнагражда месеци или години на незадоволеност и амбиции. Тези, които могат да достигнат това щастие изцяло, го дължат на приноса, с който те могат да подпомогнат общото благо; те могат да се почувстват удовлетворени със себе си и живота, който водят. Развивайки основния възглед на индивидуалната психология, Р. Драйкурс твърди, че социалният интерес е изразен чрез желанието да се помага без очакване на възнаграждение.

Р. Драйкурс е убеден, че са необходими достатъчно надеждни критерии, за да се определи дали всяко действие за нуждата на общото благо е обективно и до какви граници. Обективното действие изисква подходящо и правилно поведение във всяка ситуация.

Р. Драйкурс твърди, че не е възможно да се предскаже какво ще бъде поведението на някого в определена ситуация, тъй като всяка ситуация включва специални и много сложни групи от условия и обстоятелства, като никой не може да предвиди как те трябва да бъдат управлявани. И въпреки това, когато се оценява поведението на индивида, следва да се даде отговор на следните решаващи въпроси: „Били ли са съобразени правилата на обществото? Готов ли е индивидът да се подчини на тях?“. Ако отговорът е „да“, Р. Драйкурс е убеден, че той ще знае повече или по-малко правилното поведение, което трябва да има във всяка ситуация, без значение колко е трудна, защото той ще е способен да поглежда на своите проблеми обективно. Той никога няма да бъде объркан, ако може да подчини своите егоцентрични нужди към обективните нужди на групата.

Според Р. Драйкурс в съвременното общество въпреки забележимия хаос в социалните взаимоотношения хората имат правила, от които да се ръководят в своето поведение и отношения. Тези правила са ясни за всеки един дори ако те не са строго формулирани. Всеки човек е наясно със строгата логика на социалния живот, веднага щом се опита да я

избегне. Обществото дава отговора за изпълнение или неизпълнение на задачите на живота.

Често човекът, чиито контакти с обществото са повърхностни, се определя като успял, докато друг, който изглежда достатъчно адаптиран към социалните потребности, може внезапно да се провали. Обяснението на този факт е, че силата на социалния интерес невинаги е доказана. Ако човек е изправен пред благоприятни обстоятелства в случаи на изпитание, той би оставил впечатление у останалите, че е способен да се справи с всеки проблем. Р. Драйкурс го сравнява с ученик, който за известно време пропуска изпитите, поради което неговото знание се приема за даденост. Ако човек обаче трябва да премине през изпитания, неговата липса на житейски опит ще се прояви доста бързо, но рано или късно всеки трябва да покаже, доколко е развит неговият социален интерес. Този момент решава дали неговият живот може да бъде щастлив, или не. Нещастие или лошият късмет са неизбежни последствия на страданието и обезкуражаването, но преминаването през изпитания доказва дали хората са готови да сътрудничат, или не.

Р. Драйкурс вярва, че докато един човек приема поражението, друг продължава да отстоява позициите си, като не загубва своето приятелско чувство към останалите хора, „и затова накрая винаги побеждава“ (Dreikurs, R., 1989: 7).

Социалният интерес не следва да се разбира само като чувство на принадлежност към определена група или човешка класа или благосклонност към цялата човешка раса, както Адлеровото учение често е некоректно цитирано. Понякога съществува конфронтация между интересите на различните групи. Примерът, който Р. Драйкурс дава, е дилемата на стачкуващия работник, който се колебае между благосъстоянието на неговото семейство и солидарността към колегите. В такава сложна ситуация социалният интерес подбужда личността да погледне към факта, че ежедневните нужди на групата, които са в основата на обективните нужди, имат основно значение за него. Една от най-важните актуални социални цели е да се намери общество, обхващащо цялото човечество, в чийто интерес всички специални интереси на индивида и на групите ще бъдат подчинени. Но на практика Р. Драйкурс оценява, че обществото е далече от реализирането на подобен идеал, и поради това според него социалният интерес няма фиксирана цел. Много по-правдиво би било да се каже, че е необходимо да се създаде отношение към живота, желание за взаимопомощ с останалите в някаква насока и желание да се управляват ситуацияите в живота. Социалният интерес е израз на възможностите на индивида да създаде адекватна мярка между

желанието да „дава” и потребността да „взема”. Основната идея на Рудолф Драйкурс се фокусира върху разбирането, че социалният интерес е първичен фактор за облекчаване на процеса на приспособяването на човека и развиване на чувството за благополучие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Димитров, Ив. (2003). *Увод в ортодоксалната психоанализа на развитието*. София: Просвета.
2. Фройд, З. (1992). *Отвъд принципа на удоволствието*. София: Наука и изкуство.
3. Dreikurs, S. (1987). *Cows Can Be Purple: My Life and Art Therapy*. Chicago: Adler School of Professional Psychology.
4. Dreikurs, R. (1948). The socio-psychological dynamics of physical disability. *Journal of Social Issues*, 4, 39–54.
5. Dreikurs, R. (1957). *Psychology in the Classroom*. New York: Harper & Row.
6. Dreikurs, R. (1974). The Three Life Tasks – Work, Love, Friendship. *Fundamentals of Adlerian Psychology*. Chicago, Illinois: Adler School of Professional Psychology.
7. Dreikurs, R. (1989). The Life Plan and the Life Style. *Fundamentals of Adlerian Psychology*. Chicago, Illinois: Adler School of Professional Psychology.
8. Dreikurs, R. (1989). The Fictive Goals – The Masculine Protest. *Fundamentals of Adlerian Psychology*. Chicago, Illinois: Adler School of Professional Psychology.
9. Dreikurs, R. (1967). *Psychodynamics, psychotherapy and counseling*. Collected Papers. Chicago, Illinois: Alfred Adler Institute.
10. Dreikurs, R. (1974). *Child Guidance and Education: Collected Papers*. Chicago, Illinois: Alfred Adler Institute.
11. Dreikurs, R. (1989). *Fundamentals of Adlerian Psychology*. Chicago, Illinois: Adler School of Professional Psychology. (Original work published in 1950)
12. Dreikurs, R. (2005). *Maintaining Sanity in the Classroom: Classroom Management Techniques*. Bristol, PA.
13. Dreikurs, R. and Soltz, V. (1990). *Children: The Challenge*. New York: Plume Penguin Group.
14. Dreikurs, R. (1971). *Social Equality: The challenge of Today*. Chicago: Regnery.



СОЦИАЛИЗАЦИЯ В РАЗНОВЪЗРАСТОВА ГРУПА НА ДЕТСКАТА ГРАДИНА

КАЛИНА СТАНЧЕВА
Тракийски университет, Педагогически факултет, Стара Загора, България

SOCIALIZATION IN EARLY YEARS AGE GROUP OF THE KINDERGARTEN

KALINA STANCHEVA
Trakia University, Faculty of Education, Stara Zagora, Bulgaria

Abstract

This article focuses on the problem of socialization as individual psychological and socio-cultural phenomenon. It has focused on the role of collaboration in groups formed on the basis of principle-aged, as an important condition for socialization. Referred pedagogical model has been piloted for socialization of children, as applicable in heterogeneous and homogeneous in age groups of kindergarten. It is a contradiction between the hypothetical vision of the experimenter to create conditions for joint action to improve the social status of children and the cohesion of the group and the results obtained. This author does not deny the potential effectiveness of the formulated hypothesis given that the studied children with registered low social status do not change their position because of the established deficit in social and personal cognitive *plan*.

Key words: *socialization-aged group, social status, relationships, joint venture, cooperation*



Въведение в проблема

Съвременното обществено развитие поставя нови изисквания при реализиране целта на възпитанието на подрастващите. Традиционната възпитателно-образователна парадигма е заменена с нова – насочена към възпитаване на социално активна личност, създаване на активна жизнена позиция у подрастващите към личните и обществените задължения.

Децата от предучилищна възраст установяват контакти, общуват и взаимодействат помежду си. Започва интензивен процес на обществено формиране на детето или т.нар. *социализация*, чиито потенциални динамизиращи проекции могат да се наблюдават именно в условията на възрастово хетерогенните детски групи на предучилищните заведения.

Обединяването на децата в група, формирана по *разновъзрастов принцип*, разкрива възможности за осъществяване на разнообразни взаимоотношения. „Тук детето има реална възможност да наблюдава, да изживява и да упражнява различни социални поведения, ситуации и модели, достъпни за подражание, и по този начин да намери своята социална роля в групата” (Събева, 2005: 13).

Най-ярко изразената форма на взаимоотношенията между децата е *съвместната дейност*. Неслучайно представителите на теорията за дейностното опосредстване поставят

въпроса за това, че социално-психологическите особености на малките групи не могат да бъдат разбрани без анализа на съвместната групово дейност. В процеса на дейността се реализират, от една страна, отношенията на индивида към обекта на дейността, а от друга – отношенията между участниците в дейността по повод различни страни от съвместната им дейност. **Това насочи настоящото педагогическо изследване към стимулиране на положителни взаимоотношения чрез интересни и достъпни съвместни форми на взаимодействие между деца от различна възраст.**

Теоретични основи на проблема

Социализацията е интердисциплинен проблем, разглеждан в многоаспектни измерения. Тя представлява интерес за философи, социолози, психолози, педагози и др.

За осъществяване на процеса социализация са необходими индивид и общество. Но основна истина е, „че човекът (индивидът) се ражда, а личността се изгражда, формира от и във обществото”. Ето защо за изясняване съдържателните характеристики на понятието „социализация” като отправна точка служи **дефиниране на понятието „личност”**, чието формиране е продукт (резултат) на социализацията.

Въз основа на изведеното от В. Вълканова социално-психологическо разбиране за

личността като системно качество на индивида, формирано в съвместната дейност и общуването, в настоящия труд се приема за „работна“ следната дефиниция за понятието „личност“, предложена от Джонев и същевременно възприета от В. Вълканова: „Личността е съвкупност от психични и социални черти, едновременно причина и резултат на общуването и взаимодействието между хората по повод на обществено значими дейности и отношения“. В съвкупността от личностни черти са включени редица психологически и психосоциални характеристики: активност; нагласи, ценности, цели, мироглед; способности и интереси; потребности и мотиви; чувства, воля и особености на характера (Вълканова, 2006: 17).

Поради сложния и комплексен характер, вплетен в понятието „личност“, съществуват и различни подходи към проблема за **социализацията**.

Докато социолозите Ем. Дюркем (Durkheim, 1968: 30) и Т. Парсънс (Parsons and Bales, 1955) отреждат на човека пасивна позиция в процеса на социализация, а самата социализация разглеждат повече като процес на адаптация към обществото, то не по този начин стои въпросът при американските социолози Чарлз Кули, Джордж Мида и др., които разглеждат човека като активен субект – в смисъл на активен участник в процеса на социализация, а не само като адаптиращ се в обществото индивид.

В настоящата разработка се приема следната **„работна“ дефиниция за социализация**: „Социализацията е процес на интернализирани от страна на индивида на социокултурните норми и ценности на обществото, към което принадлежи, на активната им екстериоризация в междуличностното общуване и дейността с цел реализиране на ефективна интеграция в социума“. Изведената дефиниция е резултат от солидаризираното мнение с В. Вълканова (Вълканова, 2006: 20 – 21), която на базата на посоченото по-горе разбиране за личността и на основата на изведените от нея компоненти на социализацията (адаптация, индивидуализация, интеграция) разкрива тази формулировка.

В обобщение може да се отбележи, че развитието на личността като краен продукт на социализацията е резултат от активното ѝ взаимодействие с обкръжаващата я среда. Именно това взаимодействие продуцира социализираният човек.

В условията на **смесена** (в смисъл на **разновъзрастова**) **група** детето попада в многообразния свят на социални взаимодействия и породените от тях взаимоотношения. В специалните изследвания на Т. А. Конникова, А. В. Киричук, Я. Л. Коломонски се отбелязва, че степента и характерът на интеграция на личните

и деловите взаимоотношения са важен диагностичен показател за състоянието на вътрешногруповите отношения като цяло. Ако деловите отношения се натрупват в резултат на педагогически организирана от възпитателя дейност, то личните се създават стихийно. Те им влияят в същата степен, в каквата и деловите влияят на личните.

Динамичността на взаимоотношенията е изключително благоприятна за моделирането им в положителна посока. Педагогът трябва да търси начини и възможности за въздействие върху личностните взаимоотношения чрез деловите.

Педагогически целесъобразно организираното междувъзрастово общуване усъвършенства социалната характеристика на **съвместните дейности**: игра, обучение и труд (Събева, 2001: 131).

Играта и общуването между децата не са равнозначни, но играта като социално-културно явление се реализира в общуването. Тя поражда потребност от партньори, от спазване на правила и организация на обстановката (Петрова, 1986: 15). **Сюжетно-ролевата игра** като форма на съвместна дейност осъществява твърде голямо богатство в общуването между децата главно поради разнообразието от социални роли, които изпълнява детето в процеса на игровата дейност. Възможността за осъществяване на различни, но свързани помежду си социални роли произтича от своеобразието на играта като дейност – наличието в нея на *два плана* – въображаем и реален. Ето защо усвояването на игровата дейност от страна на детето предполага овладяване на действията във въображаем план и в същото време усвояването е свързано с установяването на определени реални отношения между децата (Витанова, 1976: 3).

Особеното в смесената възрастова група е, че отделните деца в различна степен владеят игровите умения. Това обстоятелство е благоприятно за организирането и ръководството на играта. Когато в групата има деца с развити игрови умения, учителят може да ускори приобщаването на децата към колективната сюжетно-ролева игра. Общуването на 3 – 4-годишните деца с 4 – 5- и 5 – 6-годишните в играта води до обогатяване на техния игров опит, развива и усъвършенства техните игрови умения. Върху тази основа по-бързо може да се постигне преминаване от предметна към ролева игра (Радева, Николова, Стефанова и др., 1989: 3).

Често обаче, когато децата се комбинират в игрови групировки, се наблюдават стихийно възникнали случаи на високомерие и грубост от страна на „активните“ по посока на „пасивните“, които се чувстват потиснати и поради това проявяват на пръв поглед необяснима агресивност. Или онези, които нямат оценъчно отношение, не зачитат мнението на околните и

пораждат озлобление у тях. Не по-малко пречат за развитие на общуването суката и равнодушието в игровите групировки. Ето защо е необходимо учителят да разнообразява съзнателно взаимните контакти между децата, за да се избегнат посочените отрицателни отношения. Тъй като те в началото са ситуативно обусловени, но могат да се затвърдят и превърнат в устойчиви характеристики за отделното дете (Витанова, Якова, 1991: 41 – 42).

В процеса на **трудова дейност** в условията на междувъзрастовите взаимоотношения детето има възможност да изпълни труд не само за себе си и за връстника, но и за по-малкото дете. Изследванията на И. С. Демина, Е. А. Вовчик-Блаkitна, М. А. Счастлива и др. свидетелстват, че правилната организация на дейностите в смесената възрастова група стимулира проявите на оказване на помощ, на загриженост и отговорност към по-малките. Чрез трудовите задачи, наричани още в педагогиката „трудова поръчка“, разбира се, предложени в опитивен вариант, възпитателят насочва вниманието на детето към трудностите, които изпитва малкото дете в процеса на ежедневните битови дейности. Опитивните форми на обръщение в съчетание с всякакъв вид положителна емоционална оценка от страна на възпитателя засилва желанието за добронамереност у голямото дете и чувството му на удовлетвореност от направата на нещо полезно и добро за малките. Съвместното участие на големи и малки деца в процеса на трудовата дейност има възпитателно значение не само за големите, но и за малките деца. По-бързото усвояване на трудовите действия и формирането на трудови умения и навици у малките се обяснява с предлаганите в смесената възрастова група достъпни образци за подражание и със силно действащия мотив „Да бъде по-голям“. Включването на малкото дете в трудовия процес по подражание е една закономерност, от която педагогът се ръководи при организацията на труда в смесената възрастова група (Събева, 2001: 132 – 133).

Основната форма за организиране на **учебната дейност** – педагогическата ситуация – в условията на смесена група много често се провежда на подгрупи, за да може учителят да поднесе програмното съдържание достъпно за децата. В смесената възрастова група децата от отделните подгрупи всекидневно извършват и съвместна дейност, при която се създават условия за обмяна на познавателен опит (Радева, Николова, Стефанова и др., 1989: 4). Докато в процеса на трудовата дейност голямото дете се оказва най-често в положението на „помагачо“, то в процеса на обучение то се проявява като „обучаващо“ (Събева, 2001: 133). Знанията, уменията и навиците, усвоени и прилагани от по-

големите деца в различни видове дейности, се възприемат от по-малките и по този начин се развива и обогатява учебната им дейност извън ситуацията.

По време на ситуациите и в другите режимни моменти учителят насочва по-малките деца към усвояване на познавателния опит на големите. Това значително изменя мотивите на общуването и социалните позиции на децата при неговото осъществяване. Например по-голямото дете не просто произвежда усвоените знания, а учи по-малкото на нещо, което му е необходимо (Радева, Николова, Стефанова и др., 1989: 4).

Дейността по избор намира значително място в организацията на живота на детето. По своята психолого-педагогическа същност тя може да се определи като форма на детската самостоятелна практика, на детската самоорганизация и средство за самоизява на детската индивидуалност и творчество. Нейната поява и развитие зависят от опита на детето и същевременно този опит в условията на дейността по избор качествено се усъвършенства.

Самостоятелността и индивидуалността, които се формират и проявяват в дейността по собствен избор, не означават, че тя има изключително индивидуална форма на съществуване. В определени моменти дейността на детето може да придобие съвместна форма на реализация. Обединяването и взаимодействието между децата е на доброволна основа, мотивирано от извънролеви, междуличностни предпочитания, взаимна симпатия, групиране около лидер, ситуативни общи интереси. В тези обединения децата общуват на принципа на доброволното сътрудничество и симпатия, като не са изключени и конфликтни ситуации. Доброволното детско обединение в дейностите по избор се превръща в социализираща единица, в която се усъвършенстват социалните умения на детето, извършва се обмяна на опит между децата, дейността самоорганизация (Иванов, 1995: 217).

В дейността по избор се проявява социалното поведение на децата и се получават достоверни данни за диагностика на овладените норми и тяхната нравствена насоченост, на уменията за общуване и реализиране на дружбата и другарството, на възможностите за самостоятелно използване на наличните знания и разнообразни умения.

Концептуална рамка на изследването

Разкритите в теоретичната постановка психолого-педагогически аспекти на проблема за социализацията и динамиката на детските разновъзрастови взаимоотношения обособиха следната

ЦЕЛ: Да се изследват условията, динамизиращи социализацията на децата в разновъзрастова предучилищна група.

За изпълнение на поставената цел се реализират последователно следните

ЗАДАЧИ:

1. Теоретично проучване на проблема за социализацията на децата от разновъзрастова група

2. Проучване на социалния статус на децата от смесена група

3. Изследване междуличностните отношения в семейството и тяхното възприятие от детето

4. Диагностициране нивото на социалния опит (чрез групова сплотеност и динамика и емоционално-поведенчески реакции)

5. Извеждане на проекции, стимулиращи взаимодействията и взаимоотношенията в групата.

В съответствие с поставените цел и задачи се формулира следната **ХИПОТЕЗА** на педагогическото изследване: *Ако се създадат условия за съвместна дейност, то би се повишил социалният статус на децата и сплотеността на групата.*

ОБЕКТ на изследването е социализацията на децата от разновъзрастова подготвителна група към ОУ „Св. св. Кирил и

възраст (с етническа принадлежност ромчета, две от които българчета).

ПРЕДМЕТ на изследването е

диагностика условията, динамизиращи социализацията на децата в разновъзрастова подготвителна група към училище.

Изследването се провежда през учебната 2013/2014 г. и протича през следните **ЕТАПИ**:

1. **Констатиращ етап** – месец март, 2014 г. Проследява се социалният статус в началото на експеримента. Чрез рисувателен тест се установяват взаимоотношенията в семейството.

2. **Формиращ етап** – изразява се в практическо осъществяване замисъла на разработката през месец април, 2014 г. Целта е постигане на по-добри резултати в социалното развитие на децата чрез провеждане на педагогически експеримент, базиран на съвместни форми на взаимодействие в три насоки: *игра, обучение и труд.*

3. **Контролен етап** – в заключителния етап на педагогическия експеримент (месец май, 2014 г.) се осъществява наблюдение на децата в дейност по избор. Този етап дава информация за крайните резултати и ефективността на експеримента.

В хода на педагогическото изследване се използват следните **МЕТОДИ**: теоретичен анализ на научната педагого-психологическа литература относно визирания проблем, наблюдение, беседа, социометричен метод (по Дж. Морено), рисувателен тест „Моето семейство”, педагогически експеримент, математико-статистически методи.

За отчитане степента на развитие на взаимоотношенията между децата от разновъзрастова група и за обективната оценка на резултатите от тях се използват **КРИТЕРИИ** и **ПОКАЗАТЕЛИ**, представени в Таблица 1.

Таблица 1. Критерии и показатели за оценяване

Критерии	Показатели	Изследователски методи
1. Социален статус	1.1. лидери 1.2. предпочитани 1.3. пренебрегнати 1.4. отхвърлени 1.5. мотиви на предпочитанията	– „Вербален избор” (социометричен метод) – беседа
2. Взаимоотношения родители – деца	2.1. структура на нарисуваното семейство и сравнение на състава на нарисуваното семейство с реалния 2.2. разположение на членовете на семейството и особеностите на тяхното графично представяне	– тест „Рисунка на семейство” – беседа
3. Групова сплотеност и динамика	3.1. съгласуваност в действията 3.2. активност във взаимодействията 3.3. приемане на груповите норми 3.4. несъобразяване с груповите норми	– наблюдение – игра
4. Емоционално-поведенчески реакции	4.1. симпатия 4.2. съпреживяване 4.3. съчувствие 4.4. доброжелателност 4.5. завист 4.6. безразличие	наблюдение

Методий”, с. Ветрен, община Мъглиж, област Стара Загора.

КОНТИНГЕНТЪТ е от 25 деца, от които 16 момчета и 9 момичета на 5-, 6- и 7-годишна

на резултатите от изследването

Анализ на експерименталните дейности по проблема

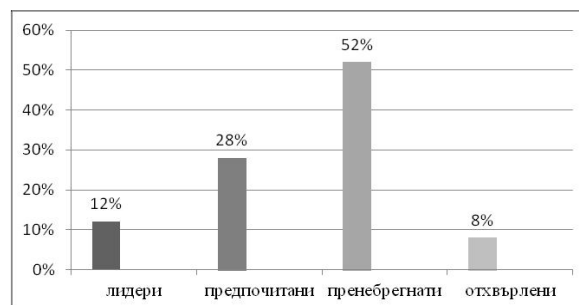
I. Анализ на социалния статус

От анализа на резултатите при измерването на социалния статус по метода „Вербален избор” се обособиха 4 групи: *лидери, предпочитани, пренебрегнати и отхвърлени*. Дяловото разпределение в проценти относно различните категории деца според статуса в групата е отразено графично на *Фигура 1*.

При измерването на социалния статус по метода „Вербален избор” се обособяват 4 групи: *лидери, предпочитани, пренебрегнати и отхвърлени*. В резултат на проведените беседи с учителя и осъществените наблюдения над изследваната група се констатираха онези **личностни особености**, допринесли за тяхната позиция. *Д., М. и Ф. (лидерите в групата)* не са конфликтни, проявяват самочувствие, увереност, инициативност. Особено *Д. и Ф.* говорят много добре български език. Това са и две от децата в групата, които се справят най-добре с обучението и оказват помощ на трудно справящите се. Имат изградени трудови и хигиенни навици. Общуват еднакво добре с всички деца и успяват да ги организират и те да определят правилата в игрите. Имат и по-различни идеи за игра. В групата на **предпочитаните** попадат 7 деца. Те също са посещавали детска градина и са успели да се адаптират, което предполага и завишения интерес към тях. Освен това са добри съиграчи и партньори в игровата дейност. Склонни са към съпреживяване и разбиране. Проявяват отзивчивост, доброжелателност, готовност за сътрудничество. Спазват груповите норми, съгласуват действията си, отстъпват играчките си. Имат изградени навици и умеят да претворяват в игрови условия и с игрови средства явления от ежедневието и да разрешават проблемни ситуации. Броят на **пренебрегнатите** в изследваната група е изключително голям – 13 на брой. С изключение на *А., Н., Р. и С.*, тези деца не са посещавали детска градина. Няма изградени трайни навици за общуване; имат беден речник, а понякога не разбират български език. Не умеят да играят в група; не разбират, а оттам и не се съобразяват с груповите норми. Не умеят да споделят играчките и да влизат в роли и в отношения с останалите деца. Трудно се заиграват и много често преминават от една група в друга по време на игра. Най-често това са *А., Ж., И., Й. и С.* У някои от пренебрегнатите деца се забелязват прояви на вербална и физическа агресивност. **Отхвърлените** от групата деца (*П. и Х.*) не са посещавали детска градина. Те са затворени, пасивни, необщителни. *Х.* не умее да играе с деца и предпочита индивидуалните игри. *П.* е българче, което е агресивно, и останалите не желаят да го включат в тяхната група, но и самото

то не проявява интерес и не търси никаква форма на взаимодействие с тях.

Фигура 1. Характеристика на социалния статус в групата



Предвид високия процент на децата с нисък социален статус е необходимо да се работи за повдигане на самочувствието им, стимулиране на тяхната комуникативност и желание за участие в живота на групата, поощряване на активността им, корекция по отношение на тяхното поведение при необходимост чрез адекватни средства и методи.

Децата се поставиха в ситуация да **мотивират избора си на желан партньор**, отговаряйки на въпроса „*Защо предпочиташ да играеш с това/тези деца?*”. Резултатите от социологическото изследване показват, че децата се избират по пол, роднинство, едно и също населено място (съседство), симпатии. Предпочитанията са на разновъзрастов признак. Чрез изразените от децата мотиви на предпочитания се установява, че познавателните взаимоотношения отстъпват място на личностните и деловите мотиви на общуване, като последните са налице едва при пет деца (2 момчета и 3 момичета) от изследваната група, изразяващи се в потребност от съвместна игра.

Мотивите на предпочитание са обобщени и категоризирани на *Таблица 2*.

МОТИВИ	КАТЕГОРИИ	БРОЙ ДЕЦА
Той/тя ми е приятел/ка.	Глобална оценка	13
Харесвам я/ги. Забавни са.	Емоционално отношение	7
Приятно ни е. Обичаме се.	Оценка на конкретната форма на поведение	1
Бием се и си играем.	Оценка на уменията	–
–	Личностна оценка	11
Той ми е братовчед/брат. Тя ми е леля. Аз съм му леля.		
Така. Не знам. Не отговаря.	Не може да отговори	3

Таблица 2. Мотиви на предпочитание

При сравняване на мотивите според тяхното диференциране се констатира, че преобладават мотиви на глобалната оценка, следвани от мотиви на личностна оценка и на трето място – мотиви, разкриващи емоционално отношение.

II. Анализ на резултатите от проективната рисувателна методика „Моето семейство”

Установено е, че съществува диалектическа връзка между стила на възпитание в семейството и социалния статус на детето в групата. Децата от семейства, в които има благоприятни отношения, основани на любов, уважение, сътрудничество, съгласие, дискусия и др., по-лесно установяват добри взаимоотношения със своите другарчета, по-често стават лидери. Децата от семейства с лоши отношения трудно се враждат в групата и по-често остават изолирани. Поради това в настоящото изследване се прави опит за сравнение на получените резултати за някои аспекти на междуличностните отношения в семейството на децата с позицията, която заемат в групата, чрез предложения от В. Столин рисувателен тест „Рисунка на семейство”.

В настоящата разработка е фиксиран анализът на рисунките на деца с различен социален статус, като посочената извадка има обобщаващ характер за съответния тип категория деца. Липсата на обзора на рисунките на „отхвърлените” от групата е поради отказа им да нарисуват своето семейство, въпреки тяхното присъствие в деня на провеждане на рисувателния тест.

Анализът на рисунките на лидерите, предпочитаните и пренебрегнатите деца показва, че единствено пренебрегнатите (две от тях) са увеличили *състава на реалното семейство* в рисунката си. По правило присъствието на друг човек в рисунката, непринадлежащ към семейството на детето, се свързва с неудовлетворените психологически потребности от близост в семейството.



Изображение № 1. Рисунка на лидер в групата (момиче)

В рисунката на детето ясно проличава отношението му към двамата родители. Разположението на момичето в центъра между майката и бащата дава информация за това, че то се възприема като необходимо и прието вкъщи. Централното разположение разкрива много добро самочувствие и значимост на детето в семейството.



Изображение № 2. Рисунка на предпочитано от групата дете (момиче)

Емоционално благополучие и положителни взаимоотношения в семейството се отчитат и в рисунките на *предпочитаните деца* – при едно от тях (Изображение № 2) се забелязва импулсивност и самоувереност – фигурите са нарисувани големи върху целия лист; нарисуваните сърца и използваните ярки цветове разкриват топлотата и обичта към семейството, а самочувствието и значимостта на детето проличават от централното му разположение – между майката и бащата.



Изображение № 3. Рисунка на пренебрегнато от групата дете (момиче)

В нито една от рисунките на *пренебрегнатите деца* не проличава емоционален комфорт и близост със семейството. Няма рисунки при изследваните категории деца, в които да не присъства самото дете, с изключение на едно от тях (Изображение № 3). Детето е

единствено в семейството. Отсъствието в рисунката на Аз-а е показател за липса на чувството за общност със семейството и е по-характерно за деца, които се чувстват отхвърлени, неприети от семейството. Това чувство, изпитано в процеса на първичната социализация, оказва своето влияние и върху вторичната – в групата детето пренася негативните емоции, породени в семейството, и му отрежда неавторитетна позиция. Детето съжителства с криминално проявен баща (бивш затворник). Отрицателният модел на поведение, който то получава от родителите, проличава и от изобразеното – бащата „дава“ тютюневи изделия на майката. Силно зашрихованите фигури, дървета, трева разкриват чувството на потиснатост и безпокойство у самото дете. След проведения рисувателен тест се констатира, че емоционалното неблагополучие на *пренебрегнатите* от групата деца в семейството се „прехвърля“, пренася върху личните им отношения с другите и ги опосредства.

III. Анализ на груповата сплотеност и динамика

За установяване на груповата сплотеност и динамика се провежда поредица от наблюдения през месец април, 2014 г. Най-напред с децата се организира *сюжетно-ролева игра* (СРИ) на тема „Училище“. В първоначалния вариант на играта се въвеждат ролите *учител*, *ученици* и *библиотекар*. В ролята на учител влиза самият експериментатор; един от лидерите в групата (*М.*) изразява желание да бъде библиотекар. В хода на играта „учителят“ задава гатанки на „учениците“, решават се задачи. Лидерите (*Д.*, *М.* и *Ф.*), предпочитаните деца (*Б.*, *С.*, *Р.*, *Щ.*) и пренебрегнатите (*А.*, *Н.* и *Р.*) се открояват като най-будните „ученици“ в групата. Съответно и тяхната активност по време на игра е най-голяма. Обединенията са разновъзрастни (малко с голямо: 5- и 6-годишни, 6- и 7-годишни) и едновъзрастни (една група деца на 7 години), като в хетерогенните групи по възрастов признак има и деца връстници: две 6-годишни взаимодействат с едно 7-годишно; едно 6-годишно взаимодейства с две 7-годишни. В играта се откроява и половата диференциация между момчетата и момичетата. Груповите обединения са от 2 – 3 деца, като се отчита нетрайност при две групировки. В хода на играта *М.* се проявява като мила, възпитана и усмихната „библиотекарка“. Някои от децата не изчакват реда си и изпреварват другите (*А.*, *Д.*, *С.* и *Т.* – пренебрегнати деца в групата). Лидерите в групата (*Д.*, *М.*, *Ф.*) и някои от предпочитаните (*Б.*, *Р.*, *С.*) изразяват негативното си отношение към децата, нарушили игровите правила. Отхвърлените деца от групата (*П.* и *Х.*) остават

пасивни и странични наблюдатели по време на цялостната игрова дейност.

В следващия вариант на сюжетно-ролевата игра на тема „Училище“ с цел обогатяване на сюжета се въвежда нови роли: *учител* и *директор*, *готвач* и *помощник-готвач*. По инициатива на децата ролите се разпределят по следния начин: лидерите в групата *Д.* и *Ф.* влизат в ролята на учители; българчето *С.*, което е предпочитано дете – в ролята на директор; лидерът *М.* – готвач, а пренебрегнатото дете *С.* влиза в ролята на помощник-готвач. „Готвачите“ приготвят храна за обяд, „учителите“ водят „учениците“ в училищния стол. „Директорът“ следи работата на „учителите“ и „готвачите“. „Учителите“ решават да проведат с децата няколко игри навън. Експериментаторът се намесва дискретно, за да подпомогне работата им. Той провежда с децата две подвижни игри: „Ден и нощ“ и „Заяшка поща“. В игрите децата се проявиха като твърде емоционални, някои от пренебрегнатите не спазваха игровите правила. И в двете игри бе отчетена активност с изключение на отхвърлените от групата деца. По-големите бяха сравнително по-бързи и подвижни, някои от тях дори показаха опит за превъзходство. Лидерите в групата *Д.* и *Ф.* в ролята на „учители“ проявиха креативност и измислиха своя игра (т.нар. от тях „гръцка жоманка“).

В друг ден от седмицата с изследваните деца се провежда **регламентирана ситуация по образователно направление „Математика“** на тема „Числото десет“. От фронтална и индивидуална се преминава към *групова работа*, като се изиграва дидактичната игра „Къщичка от цифри“. Децата, обединени по двойки и тройки, трябва да построят къщичка от цифрите на числата, които познават. Наред с формирането на елементарни математически представи, групирайки децата в съответната категория, целта на експерименталната игра е насочена и към разкриване на техните взаимоотношения и открояване на евентуални положителни качества, проявени в обучението. Груповите обединения са външно създадени (от експериментатора), съчетавайки лидер с пренебрегнати, предпочитано с пренебрегнато (и) и предпочитано с пренебрегнато и отхвърлено дете. От направеното наблюдение се констатира, че лидерите и предпочитаните в групата съгласуват действията си с другите, споделят свои мнения, дават предложения. С изключение на *А.*, *Н.*, *Р.* и *С.*, пренебрегнатите деца наблюдават, без да вземат отношение, някои от тях не разбират игровите правила; отхвърлените губят интерес към съвместната дейност и остават пасивни поради дефицита в познавателния им опит.

В определен ден от седмицата през месец април, 2014 г. се провежда и **регламентирана ситуация по образователно направление**

„Конструктивно-технически и битови дейности“ на тема „Засаждане на едри семена“ – латинка. По време на трудовата дейност се даде възможност за избор на групови обединения, но така, че разпределенията да бъдат от трима души. Така в обединенията попадат: двама лидери и едно пренебрегнато дете; лидер, предпочитано и пренебрегнато дете; пренебрегнати деца; предпочитани и пренебрегнати; предпочитани и отхвърлени; предпочитани, пренебрегнати и отхвърлени. От възрастова гледна точка групировките са *хомогенни* (три 7-годишни деца) и *хетерогенни* (две 5-годишни с едно 6-годишно дете; две 6-годишни с едно 7-годишно дете; едно 5-годишно, едно 6-годишно и едно 7-годишно дете); *еднополови* (пет групи с по три момчета, една група с три и една с по четири момичета) и *разнополови* (една група с две момичета и едно момче). Като цяло по време на трудовата дейност се наблюдават хармонични и балансирани взаимодействия между децата. Изключение правят някои от тях: две пренебрегнати и едно отхвърлено от групата дете остават пасивни в своите взаимодействия. Наблюдава се приемственост – по-големите показват на малките правилното решение, но някои извършват работа вместо тях. Конфликтна ситуация се поражда между лидерите в групата – Д. и Ф., които работят заедно, поради желанието от страна на момчето да извърши по-голямата част от трудовото поръчение.

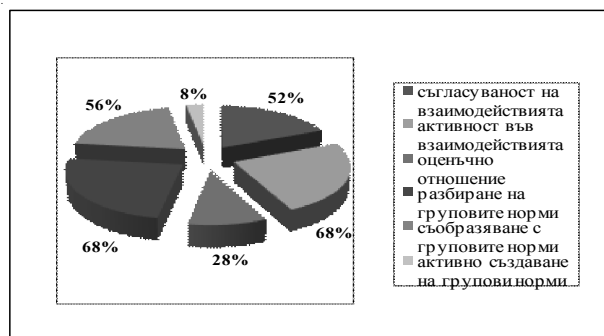
С децата се провежда и регламентирана **ситуация по образователно направление „Природен свят“** на тема „Наводнение“. От фронтална работа се преминава към *групова* – изработване на макет на наводнена улица. Децата се разпределят на три групи, като за отговорник на всяка група експериментаторът посочва по един лидер. Дава се избор на останалите да се разпределят така, че и в трите групи да има по равен брой деца. В I група – *група на строителите*, с отговорник Д. (7 г.) попадат предпочитани и пренебрегнати деца. Тяхната задача е с помощта на конструктивен материал да построят сградите на улицата. Във II група – *група на спасителите*, с отговорник М. (6 г.) попадат: едно предпочитано момче (А.) на 7 г., което е и неин племенник, пет пренебрегнати деца – едно 5-годишно момче (Т.), което от своя страна е брат на А. и племенник на М.; две 6-годишни момчета, едно 7-годишно момче и едно 6-годишно момиче (С.), която от своя страна е братовчедка на М. В групата се включва и едно отхвърлено дете – 6-годишната Х. Тяхната задача е с помощта на цветна хартия с квадратна форма чрез техниката „оригами“ да направят лодки от хартия като средство за спасение. В III група – *група на скулптурите*, с отговорник Ф. (7 г.) попадат: две предпочитани момичета на 6 г. и 7 г., четири пренебрегнати деца – едно момче на 7 г. и три

момичета на 7 г., едно отхвърлено дете – българчето П. на 5 г. Задачата на III група е чрез пластичен материал (пластилин) да моделират човешки фигури. От лидерите единствено М. оказва внимание и помощ на членовете на своя екип. Ниското ниво на конструктивна дейност у пренебрегнатите деца ги остави пасивни и по време на целия експеримент те периодически разрушаваха постройките на другите. Две пренебрегнати и едно отхвърлено дете в групата на скулптурите проявиха безразличие и пасивност поради неформирани умения за моделиране.

IV. Анализ на емоционално-поведенческите реакции на децата

Съдържанието на чувствата на децата се определя от междуличностните отношения в смесената група, от обичта и симпатията към него, от уважението на неговата личност, от разбирането на индивидуалните особености и проблеми. Отчитайки емоционалното отношение на децата към своите другарчета по време на осъщественото наблюдение в основния експеримент, се установиха прояви на **симпатия** (52%, представляващи 13 деца от изследваната група), **съпреживяване** и **съчувствие** (40%, представляващи 10 деца от изследваната група), **доброжелателност във взаимоотношенията** (72%, представляващи 18 деца от изследваната група), **завист** (12%, представляващи 3 деца от изследваната група), **безразличие** (32%, представляващи осем деца от изследваната група), **агресивност** (24%, представляващи 6 деца от изследваната група). Чрез сравнителен анализ между социалния статус на всяко дете и емоционалното му състояние се стига до следните **изводи**: децата с висок статус в групата проявяват по-голямо емоционално отношение на симпатия, съпреживяване, съчувствие, доброжелателност; децата с нисък статус в групата проявяват завист, безразличие, а при някои се установява вербална и физическа агресия.

V. Анализ на уменията за общуване



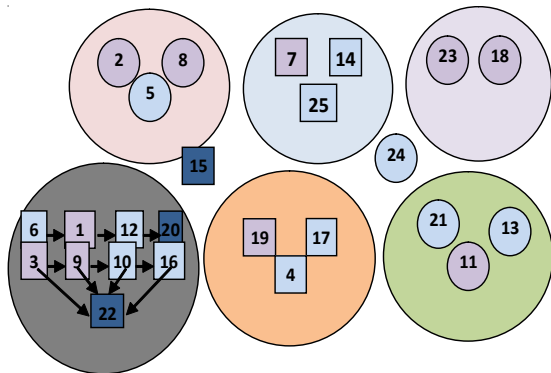
Фигура 2. Характеристика на уменията за общуване

На *Фигура 2* са представени компонентите на уменията за общуване, отчетени при децата по време на цялостния *формиращ експеримент*, и отразени в процентно съотношение.

Има деца, които трудно влизат в действителен контакт с останалите и поради бедните си връзки не осъзнават груповите изисквания. Те остават безразлични към тях. От изследваната група деца това е характерно за „пренебрегнатите“ (с изключение на 4 от тях) и „отхвърлените“ от детското съобщество. Други деца с успех съгласуват действията си (предимно лидерите и предпочитаните, както и 3 пренебрегнати), но не проявяват оценъчно отношение. Оценъчна проява се наблюдава от страна на лидерите, 3 предпочитани деца (момчета) и 1 пренебрегнато – момиче. Съобразяват се с груповите норми, но малко допринасят за тяхното създаване. Активното създаване на групови норми се отчита едва при две деца (лидери в групата – момиче и момче), съставляващи 8% от изследваната група. Една част от децата съгласуват действията си и проявяват активност, имат оценъчно отношение; те са факторите, от които зависи общото мнение в групата (предимно това са децата с висок социален статус).

V. Анализ на груповите обединения в дейност по избор

Чрез контролния етап, осъществен през месец май, 2014 г., се цели наблюдение на изследваните деца в неформална обстановка за установяване крайната позиция на неавторитетните в системата на междуличностните отношения. На *Фигура 3* са отразени игровите обединения на децата в **дейност по избор**. Както се вижда от социограма № 1, отхвърлените деца са отделени от самата група: българчето П. стои и наблюдава, а Х. оцветява книжка с картинки. Въпреки че в игровите групировки се обединяват деца от различна категория – лидери с предпочитани, предпочитани с пренебрегнати, тези групировки



Фигура 3. Социограма № 1 на груповите обединения в дейност по избор

са основани на лични симпатии, установени още при *констатиращия експеримент*.

Наблюдението в дейност по избор показва, че **не се отчита промяна** в позицията на нито едно от изследваните деца с нисък социален статус.

Проекции, стимулиращи положителни взаимодействия и взаимоотношения в групата

Детското общество оказва многостранно влияние върху психиката на детето. Личностното развитие може да бъде пълноценно в условията на емоционално благополучие (Стойкова, 2007: 94). При благоприятни взаимоотношения детето се чувства привързано към групата, тъй като разбира симпатиите на другарчетата си и самото то симпатизира. Това му доставя увереност и сигурност. Обратно –неблагополучието в реалните личностни взаимоотношения между децата е източник на усложнения в развитието на детето и влияе отрицателно върху неговото включване и успех в различните видове дейност (Витанова, 1994: 107). В този случай е необходимо както изясняване на причините за това, така и навременна намеса и корекционна дейност от страна на учителя.

В своята книга „*Възрастово психологическо консултиране*“ Ж. Стойкова предлага **ефективни техники на работа** за справяне с проявите на затруднения в адаптацията, социализацията и индивидуалното развитие на децата от предучилищна възраст (Стойкова, 2007: 94 – 97). Корекционната дейност е насочена към деца, за които е характерна слаба общителност, стремеж към уединение, отсъствие на избирателни контакти; недоразвити игрови умения и навици, невладееене на положителни способности за сътрудничество; агресивно поведение и др.

От друга страна, за да се стимулират положителните взаимоотношения и взаимодействия в групата, както отбелязва Н. Витанова, е необходимо да се наблюдават и коректно и целенасочено да се управляват: **индивидуалният статус на всяко дете** в групата и в микрогрупата; **взаимните предпочитания**; динамиката в състава на **микрогрупите**; връзката между групите, **отношенията** на сътрудничество, вражда или безразличие; **изолирани (отхвърлени) лица**, които не принадлежат към нито една от микрогрупите или приятелските двойки; **емоционалната удовлетвореност** на всяко дете от взаимоотношенията в групата; **преобладаващите мотиви** на взаимодействие (Витанова, 1994: 108).

След теоретичното проучване на литературата по проблема се разработи и апробира **модел на работа**, основаващ се на познавателна, практическа и игрова форма за

съвместна дейност, с който да се съдейства за положителна промяна в статуса на децата и сплотеността на разновъзрастовата група.

Кратка характеристика на педагогическия модел за социализация на деца в смесена група

Могат да се изведат следните **основни теоретични постановки**, заложиени в концепцията на настоящия педагогически модел:

– формирането на личността като продукт на социализацията означава, че човек е не само обект на социално въздействие, но и субект, който в резултат на социалната си активност, проявена в съответен тип жизнена дейност, прави процеса двустранен;

– основният принципен подход в съвременната психология за единството на „външна” и „вътрешна” дейност, произтичащ от факта, че вътрешната психична дейност е отражение на външната практическа дейност (А. Н. Леонтиев);

– становищата на А. В. Петровски и Я. Л. Коломонски за опосредстването на личностните взаимоотношения от значими, интересни групови дейности.

Педагогическите параметри на модела са структурирани в три аспекта:

Цели

Организиране и провеждане на съвместни дейности за обмяна на познавателен и игрови опит и стимулиране на положителни взаимоотношения и взаимодействия. Очертаване на примерни тематични беседи за работа с родителите през годината и форми на работа за връзка със социума с цел подпомагане процеса на социализация на децата.

Процесуален

В педагогическия модел се включват такива дейности, в които се дава възможност за изпробване и изразяване на детските възможности, проява на детската индивидуалност и уникалност, умения за съгласуваност при взаимодействие с другите.

Резултативен

Развитие на социални умения и стимулиране проявите на детската активност при взаимодействие с другите. Утвърждаване на детската индивидуалност и творческа самоизява в процеса на дейността. Изпитване на емоционална удовлетвореност от съвместната познавателна и игрова дейност.

На *Таблица 2* в обобщен вид е визуализиран педагогическият социален модел на работа с децата и семейството.

Изводи и заключение

Настоящото изследване **не успява** да докаже своята хипотеза за създаване на условия за съвместна дейност с цел повишаване социалния статус на децата и сплотеността на

групата. Анализът на получените резултати и съотношението им в различните етапи на диагностиката дават основание за следните **изводи**:

1. Децата в детската градина имат различен социален статус, който се отразява върху тяхното поведение и взаимоотношения.

2. В мотивите за личностен избор доминират емоционалните и деловите.

3. Благоприятните междуличностни отношения и изградените норми за адекватни реакции към социалната среда в семейството подпомагат процеса на социализация. Ако между родители и деца в семейството има любов, разбирателство и доверие, децата по-лесно се вграждат в детската група и по-често заемат лидерски позиции.

4. Груповите обединения са сравнително устойчиви и малобройни (2 – 3 деца), основани на лични симпатии, роднинство (брат – брат, леля – племенник, братовчеди), съседство. Съществува и ярко очертана полова диференциация в игровите обединения.

5. Децата с нисък социален статус не успяват да променят позицията си в системата на междуличностните отношения поради дефицита в социалния и познавателен опит.

Един от особено важните фактори за успешна социализация на ромските деца е тяхната посещаемост на детско заведение. Забелязва се, че децата, посещавали детска градина, се различават значително по съдържание и темп на своето развитие.

Изследването показва, че за положението на децата в групата решаващо значение има това, доколко те успешно изпълняват съвместната дейност. Наличието на социални, познавателни и игрови умения и навици води до постигане на успех в дейността, което е необходимо условие за това детето да заеме в нея активна позиция. Ако възрастните своевременно оказват помощ на децата, неползващи се с популярност сред другите, то това положително ще се отрази на взаимоотношенията в групата на детската градина.

Успешното осъществяване на възпитателно-образователните задачи, насочени към личностното и социално развитие на детето, изисква още от предучилищна възраст пълно синхронизиране на всички социализиращи фактори. В този смисъл семейството и детската градина трябва да се разглеждат като равнопоставени и взаимнодопълващи се възпитателни феномени.

Работа със семейството	Работа в детската градина			Връзка със социума
	Сюжетно-ролева игра	Педагогически ситуации (ОН и теми)	Дейност по избор	
Примерни тематични форми				
„Възпитание на организираност и дисциплинираност у децата в семейството” – тренинг	Теми: – „Семейство”	ОН „Социален свят”: – „ <i>Моето семейство</i> ” – „ <i>Кои постъпки харесвам и кои не харесвам</i> ” – „ <i>Универсален магазин</i> ” – „ <i>Специно отделение</i> ” – „ <i>В библиотеката</i> ” – „ <i>На театър</i> ” – „ <i>На училище</i> ”	Дейности, които учителят предлага: – подаръци за членовете на семейството; изработване на играчки моделки; – <i>групова дейност</i> – съвместно участие в изработване на макети, на предмети от нестандартни материали, организиране на изложба; приготвяне на декори и реквизит за театър, за празник	– <i>училище:</i> наблюдение на тържество; срещи и игри с ученици първокласници; наблюдение на урочна дейност – посещения на <i>куклен театър</i> ; – участие в <i>празници</i> – в детската градина, училищни, общински
„Как да се организират игрите и заниманията на детето в семейството?” – дискусия	– „В супера” – „Болница” – „Библиотека”			
„Личният пример на родителите за изграждане на нравствени качества у децата” – ролеви игри	– „На театър” – „На училище”			
„Хармонията в живота на семейството и възпитанието на децата” – дискусия		ОН „Български език и литература”: – „ <i>Как разговаряме?</i> ” – „ <i>На пазар</i> ”, – „ <i>Тръгвам на училище</i> ” – разказ по серия от картини – <i>Приказката „Бърза помощ” от Ран Босилек</i>		
„Организиране на празничните дни в семейството” – участие на малкото дете в празника – практически действия в реални условия		ОН „Игрова култура и пресъздаване” – театрализирани игри, подвижни игри (състезателни).		

Таблица 2. Педагогически модел за социализация на децата

ЛИТЕРАТУРА

1. Витанова, Н. (1976). *Играта – социална система*. София: Народна просвета.
2. Витанова, Н., М. Якова. (1991). *Играта на децата от предучилищна възраст*. София: Просвета.
3. Витанова, Н., Н. Колева, Ел. Попова и др. (1994). *Активността на детето в детската градина*. Книга за учителя. София: Просвета.
4. Вълканова, В. (2006). *Социализация на децата в технологична среда*. София: УИ „Св. Климент Охридски”.
5. Иванов, С. (1995). Детската дейност по собствен избор като звено на педагогическия процес. В: *Проблеми на предучилищната педагогика*. Пловдив: Пловдивско университетско издателство „Паисий Хилендарски”.
6. Петрова, Е. (1986). *Интегративни функции на играта в педагогическия процес*. София: Народна просвета.
7. Радева, А. Ем. Николова, В. Стефанова и др. (1989). *Методически насоки за възпитателната работа в смесена възрастова група на детската градина*. София: Народна просвета.
8. Стойкова, Ж. (2007). *Възрастово психологическо консултиране*. Стара Загора: ТрУ – ПФ.
9. Събева, Е. (2001). Особенности на възпитателната работа в смесена възрастова група. В: *Предучилищна педагогика* (теоретико-приложни аспекти). Пловдив: Сема.
10. Събева, Е. (2005). *Социалновъзпитателни приоритети на смесената възрастова група*. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски”.
11. Durkheim, E. (1968). *Education and Sociology*. New York.
12. Parsons, T. and Bales, R. F. (1955). *Family Socialization and Interaction Process*. Glencoe.



Иновативни образователни технологии



Innovative Educational Technologies

**КОНЦЕПЦИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕ НА КОМПЕТЕНТНОСТТА
В ПАРАДИГМАТА НА КОНСТРУКТИВИСТКАТА ДИДАКТИКА****МАРИЯ ТЕМНИКОВА****Тракийски университет, Педагогически факултет, Стара Загора, България****CONCEPT OF COMPETENCY RESEARCH
IN THE PARADIGM OF CONSTRUCTIVIST DIDACTICS****MARIA TEMNIKOVA****Trakia University, Faculty of Education, Stara Zagora, Bulgaria****Abstract**

A concept for research of the term "competency" in the paradigm of the constructive didactics was developed. Generally, the specifics of the quality and the quantity research were combined.



Като дидактическа методология конструктивизмът се основава върху отчитане на взаимодействието между два основни фактора в познавателната дейност на индивида: процеса на вътрешно изграждане на познавателни схеми и целесъобразното външно актуализиране и стимулиране. Търсенето на оптимални параметри на това взаимодействие очертава едно функционално многообразие при процеса на вътрешно постигане и конструиране на знанията. Да се учи конструктивно, означава: да се учи активно, с разбиране и извличане на собствен смисъл и опит; обучението да протича в стимулираща дидактична среда; да се развиват умения за пренос на наученото и решаване на различни типове автентични задачи; да се развива въображението и креативното мислене.

**Концепция на изследване на тема:
„Изграждане на преносими компетентности в
обучението по математика в 1. – 4. клас”**

Преходът към постиндустриално и информационно общество в световен мащаб се характеризира с глобализация на икономиката и капитала, висока мобилност на работната сила и изисква нов тип компетентности в личната, социалната и професионалната сфера. Тези процеси рефлектират особено силно в сферата на образованието. За пръв път на него се възлага световна мисия: дава се приоритет на знанието като богатство, ценност и ресурс на човека. Може да се каже, че световните тенденции, свързани със съдържанието и организацията на обучението, са ориентация към разбиране и осмисляне на знанието, ограничаване ролята на репродуктивното знание, стимулиране на творческата активност на учениците.

Всяка промяна в образованието изисква очертаване на предпоставките за същата. Образованието като система и процес непрекъснато се развива и усъвършенства в синхрон с обществените промени.

Предпоставки за промяна в методическата работа на началния учител са предписанията на ЕС и ЕК за качествено образование и обезпечаване на младите хора с ключови компетентности и проблемът с адаптацията на българското начално образование (като технологичен ресурс) към образователните системи на страните членки на ЕС в посока изграждане на компетенции и компетентности.

Редица мащабни изследвания в света, като PISA 2000 на ОИСР (програма за международно оценяване на учениците) и сравнителното проучване TIMSS (за периода 1995 – 2007), което е с четиригодишен цикъл на провеждане, показват постоянно влошаване на качеството на обучението в България особено след четвърти клас. Използвани са показатели като: четене с разбиране, критично мислене, решаване на задачи по математика и естествени науки. Освен това се установява значителна неравнопоставеност в качеството на образованието, достъпно за различните социално-икономически групи. Критики се отправят и към началното училище, където то „постига дидактическите си цели по аритметика чрез многобройни, монотонни и често пъти скучни повторения” (Лалчев, 1997, с. 11). Наред с това има богат опит и традиции в работата с изявени ученици, най-добрите от които блестящо представят страната ни на различни международни състезания (най-вече по математика).

Осъвременяването, модернизацията и промяната в методическата работа на началния

учител са предопределени от това, че „образователната система е реално отворена, едновременно с това гъвкава и пластична за промени система”, „динамична система” (Василева, 2004), която се влияе неминуемо от постоянното и бързо развитие на обществото и развиването на научното познание. Това е сериозна предпоставка в полза на прилагането на нови похвати, технологии и методи, които могат да се използват в обучението по математика 1. – 4. клас за изграждане на компетенции и компетентности, в т.ч. и трансверсални компетентности.

Друг 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” (Василева, 2004).

Аргумент е и че промяната в методическата работа би съдействала за преодоляване на трудностите при отделянето на най-важните информационни цялости, които изграждат облика на учебното съдържание; наличието на информация към съзнанието на малкия ученик, която не се контролира; наличието на диалог с електронната техника, който е адаптиран за сметка на съществуващия класически диалог; липсата на способности, които да превърнат огромния обем от 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; нежеланието на учениците да посещават училище; наличието на агресия и апатия сред децата.

Друг аргумент в полза на изграждането на **компетентностите**, и по-специално на **трансверсалните компетентности**, е европейският и националният контекст на ученето през целия живот – един от основните приоритети, на което е „възможността за придобиване и усъвършенстване на **ключови компетентности**” (Европейска рамка, 2004).

В настоящото изследване се извеждат и систематизират специфичните математически компетенции. Изгражда се методическа система на работа, в която се съчетават иновационни и традиционни стратегии, подходи, методи и похвати. Същата съдейства за изграждането на специфичните математически компетенции и трансверсалната компетентност на учениците във и чрез обучението по математика в 1. – 4. клас.

Понятията „компетенция” и „компетентност” започват да се изучават

интензивно във втората половина на XX век първоначално в теорията на обучението по езици. Те са отговор на променящата се социална поръчка най-вече като резултат от образованието. В последните години са в основата на разработката на документи на ЮНЕСКО, Съвета на Европа и МОН в България, като се доближават до полето „зная как да действам”. Значими направления в изследванията са рефлексията като „метакомпетентност” (по Шон) (Жуков, 2004, с. 10) и преносимата компетентност (Rey, 1996).

Един от основните компоненти на компетентността са уменията. През последните 20 – 30 години проблемите и изследванията на уменията, предимно в англоезичната литература, навлизат в период на зрялост. Правят се опити да се издигне теоретичният им статус, като уменията се разглеждат като едно от основните понятия в психологията. У. Найсер пише: „човешката познавателна активност е по-полезно да се схваща като колекция от придобити умения, отколкото като действие на един-единствен фиксиран механизъм” (Neisser, 1976, с. 89). В случая е показателен фактът, че той е считан за основател на когнитивната психология, а в по-късен етап на своя живот се преориентира към реалитета на уменията. Друг изтъкнат учен – Доналд Нормън – включва уменията в списъка на 12-те главни проблеми на когнитивната психология (Norman, 1980, с. 1–32), въпреки че постиженията в тази област през последните 80 години се считат за едни от най-важните в психологията (Welford, 1980, с. 107–110). Много от изследователите проучват конкретните умения, т.к. считат, че обща теория едва ли може да се изгради. Натрупаните факти и идеи в тази област трудно се адаптират, интерпретират и развиват в частнометодически план. Всичко това определя многообразието от възгледи, както и степента на развитието на понятието „компетентност” (Rey, 1996; Равен, 2002; Хуторской, 2002; Цанков, 2009).

Процесът решаване на задачи (в най-широк смисъл) се явява предмет на изучаване на много науки: философия, психология, логика, кибернетика, синергетика, педагогика, частни методики, които са част от комплекса „когнитивни науки”. В психолого-дидактическите изследвания процесът на решаване на задачи и мисленето са тясно свързани. Един от най-често срещаните видове мисловна дейност е решаването на задачи. Процесът решаване на задачи е сложен, а при задачите от училищния курс по математика (УКМ) има много голяма специфика. Всяко негово описание е бедно. Това налага при изграждане на предварителни теоретични модели при изследване на компетентността да имаме предвид доминиращата ангажираност на едни или други психични компоненти и техните функции в

целостта. От друга страна, е необходимо да се изследват преди всичко установените в науката за психиката структури и образувания, както и по-нови такива.

При ефективното решаване на задачи се проявява умението и способността да се решават задачи в различни конкретни съотношения. Синтезирайки идеи на Г. Пиръв, С. Л. Рубинщайн (Пиръв, 1971; Пиръв, 1980; Пиръв, 1985; Пиръв, 1997; Рубинштейн, 1958; Рубинштейн, 1976), може да се каже, че обобщените знания и умения (те имат по-комплексен и траен характер) са преход към способностите, като ядрото на последните са психичните процеси, посредством които се осъществява регулирането и функционирането на усвоените, автоматизирани операции. Този синтез от две великолепни идеи очертава пътя на по-задълбочено проучване на компетентността и свързването ѝ с умението и способността да се решават задачи и интелекта.

Резултати от изследванията на процеса решаване на задачи (Ганчев, 1971; Скафа & Милушев, 2009; Grozdev, 2007; Петров, 2013) позволяват да се задълбочи разбирането за компетентността особено за метакомпонентите (по Шон) „решаване на проблеми” и „аналитични способности”. За развитието му би допринесло и използването на систематичното изложение на педагогическото направление на евристиката в Скафа & Милушев, 2009.

В изследването се използват резултати и теоретични модели от редица комплексни изследвания на Кулюткин, Ломов и Сурков, Минчев, Пиръв, Дружинин, Лалов, Чавдарова-Костова, Neisser, Пушкин и Фридман. Взаимопроникването на понятийния апарат и теоретичните модели на различни науки дава възможност за подбор, стиковане и развитие на такива понятия и постановки, които имат голяма описателна, обяснителна и прогностична функция. Подходът, който се реализира, е с насоченост от типа „извънпедагогическо – педагогическо – методика на обучението по математика – педагогическо” и изразява съвременната тенденция към интегриране на разнонаучно познание. В случая педагогическото доминира и ги обединява.

Решаването на поставения проблем е сложен процес поради следните причини:

- Практическата верификация на много идеи от психологията, създаването на съответната методика и технология е сложна и трудна, въпреки че вътрешното (психичното) и външното (действията, поведението, реакциите, продуктите на културата) се предполагат взаимно, но все пак психичното е опосредствено.

- Твърде голямото многообразие при определянето на компетентността и свързаните с нея понятия. Правилното разбиране изисква задълбочено познаване на идеите на различните направления, на изследването им.

- Трудностите при разработването на мрежа от непротиворечиви понятия, адекватни на педагогиката и частните дидактики, чрез които да се интегрират теоретичните модели за компетентността и свързаните с нея понятия.

Дидактическите измерения на компетентността търсим в следните посоки:

- изграждане на възглед и прототип на компетентността като „единица и елемент на съдържанието на образованието” (Петров, Петър Диков, 1992, с. 11);

- ориентиране към „обектната сфера, към която са насочени дидактическите изследвания” (пак там, с. 9).

Актуалността на проблематиката на компетентностите се определя най-вече от необходимостта (и като социална поръчка) от по-дълбоко разбиране на същността на понятието „компетентност” и възможностите за интеграцията му в обектната сфера на дидактиката от гледна точка на преподаването и ученето.

Представените по-горе съображения ни дават основание да формулираме работна хипотеза, верификацията на която би ни позволила да обосновем съответни на нея основни тези.

Хипотеза: По-доброто разбиране на същността на компетентността, извеждането и систематизирането на специфичните математически компетенции и изграждането на методическа система на работа, в която се съчетават иновационни и традиционни стратегии, подходи, методи и похвати, би съдействало за изграждането на специфичните математически компетенции и трансверсалната компетентност на учениците във и чрез обучението по математика в 1. – 4. клас.

Основна цел: Развитие на разбирането за същността на компетентността, неговото интегриране към обектната сфера на дидактиката. Чрез съчетаването на иновационните стратегии, подходи, методи и похвати и традиционните такива, да се съдейства за изграждане и развиване на специфичните математически компетенции и трансверсалната компетентност на учениците във и чрез обучението по математика в 1. – 4. клас.

Постигането на основната цел се осъществява чрез решаване на следните основни задачи.

Изследователски задачи:

1. Проучване на компетентността и свързаните с нея понятия, формиране възглед за нейната същност и открояване на особености на трансверсалната компетентност.

2. Да се проучат и изследват нормативни документи, систематизират и изведат предметните специфични компетенции по математика.

3. Подбиране, преобразуване и съставяне на подходящи за целите на изследването задачи: логически задачи, задачи с етюди от ежедневието, задачи за броене, математически задачи.

4. Да се изгради методическа система за работа, в която се съчетават иновационни стратегии, подходи, методи и похвати с традиционни такива, чрез която да се изградят предметните компетенции и трансверсалната (преносима) компетентност във и чрез обучението по математика в 1. – 4. клас при висока степен на педагогическо взаимодействие между субектите при решаване на задачи.

5. Разработване пакет от диагностични средства, които взаимно компенсират слабите си страни и отговарят в голяма степен на изискванията на педагогическата диагностика.

6. Изследване ефективността на методическата система. Анализ и обобщение.

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

Предмет на изследване е същността и ролята на компетентността като елемент на структурните компоненти на съдържанието на образованието и влиянието на продуктивните стратегии, интерактивните методи, приложени в съчетание с традиционните методи и похвати на работа, върху изграждането на специфичните математически компетенции и трансверсалната (преносима) компетентност в обучението по математика в 1. – 4. клас.

Очертавайки методологията на изследването, се открояват приоритетните подходи и методи, които се използват в него, най-вече тяхното взаимодействие. Едно по-широко разбиране за методологията е „ръководство за действие в изследователската дейност, респективно евристика (стратегия и правила), т.е. като определено схващане за преимуществените общи методи, респективно тяхната валидност и отношение на субординация”.

Субординирайки подходите и методите чрез тяхната формулировка и съдържание, най-напред са разгледани първите. Те очертават една по-обща гледна точка, която дава възможност за преход към практиката чрез ценностни съждения. В последните 50 години като следствие от

развитието на социалното познание се появи едно ново направление в изследванията, наречено „методология на качествените изследвания”.

ПОДХОДИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

1. Качествен подход и количествен подход – взаимно допълващи се и обогатяващи се

Съществени характеристики на качествения подход (откроява се след шестдесетте години на ХХ век) са: не се използват метрични променливи и статистически анализи; многостранно изучаване на процесите и явленията; едновременно събиране на данни и теоретичен анализ; разбиране на явлението в неговия цялостен и културологичен аспект; формулиране на теоретични постановки, хипотези и модели по време на изследователския процес (цит. по: Петров 2013, с. 5 – 22). Като следствие от подходящото съчетаване на качествения подход и количествения (последният се реализира чрез използване на математико-статистически методи при анализ на емпирични данни) е богатството от ценностни съждения и практически решения, съпътстващи изследването.

2. Дейностен подход към ученето – основаващ се на идеите на целенасочената учебна дейност

Едно основание за използване на дейностния подход към ученето е, че за умения и компетентности е подходящо да се говори предимно когато се разглеждат дейности, за които могат да се поставят критерии за ефективното им изпълняване. Това се отнася в много голяма степен за процеса решаване на задачи.

Друго важно основание е, че обобщени познавателни знания и умения (следователно в голяма степен и компетентности) се разглеждат в сферата на обучението, организирано в съответствие с принципите на психологическата концепция за целенасочената учебна дейност. Тя се основава на общопсихологическата теория за дейността в трудовете на В. В. Давидов.

В дисертационния труд са използвани някои от идеите на целенасочената учебна дейност в следните аспекти:

- съдържанието ѝ е овладяването на обобщени начини на действие;

- насочена е към анализ, управление и коригиране на собствената познавателна дейност;

- овладяването на обобщени познавателни умения за решаване на задачи е пряка цел на обучението.

МЕТОДИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

На емпирично ниво с предимство са използвани експериментът и наблюдението, в т.ч. (и за повечето от тях) и статистически методи. На теоретично ниво приоритетно се използва теоретичният анализ и синтез и моделирането. За реализирането на целта, задачите и за проверка на правилността на изградените хипотези са използвани следните методи, критерии и показатели на изследването:

3. Теоретичен анализ и синтез – с елементи на системност и синергетизъм

Теоретичният анализ и синтез се използва в цялото изследване, както и в написването на труда. Основна операция на анализа е разделянето на цялото на части. Обикновено обектът на анализа се съпоставя с някой модел, при което се отделят части от обекта на анализа, които съответстват на частите на взетия модел. Анализът чрез използване на качествено различни гледни точки и модели (много често надмодели и подмодели) позволява да се охарактеризира явлението с достатъчно яснота (Петров, 2013). При това се стремим ефективността на цялото да е по-голяма от сумата от ефективностите на отделните елементи. Интердисциплинарният подход (Гълъбова, 2008) като основен и основополагащ подход и метод на синергетиката предполага, че можем да търсим нейни проявления, например управляващи параметри на системата. В по-общ план се търсят плавни въздействия през различни периоди на развитие на субектите на обучението, при които резултатите са неочаквани и многообещаващи.

4. Диагностични методи и средства

В дисертационното изследване използваме диагностични методи и средства, които взаимно допълват силните си страни и неутрализират в известна степен слабите. Използва се информация главно в трудовете на Г. Бижков, Краевски, Милков и Тонов, отнасящи се до реализиране на изискванията за обективност, надеждност и валидност.

5. Дидактически експеримент – субординация с евристичния метод на изследване

Дидактическият експеримент освен системно и целенасочено наблюдение включва като съществена характеристика промяна на някои условия, за да се установи тяхното влияние. Една от най-характерните негови особености е, че той се провежда под въздействията на много сложни и взаимосвързани условия. Следователно всяка едностранчивост или съзнателно ограничаване само върху малък брой от тях може да доведе до получаване на резултати, които не отразяват

правилно обективно съществуващите промени в изследвания обект или явление.

ОБОБЩЕНИ КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

ПЪРВИ КРИТЕРИЙ: Статистически характеристики на съответните количествени данни, получени чрез диагностичните методи и средства

Първият критерий в количествен аспект се използва приоритетно в трета глава при представяне на експерименталното изследване на разработената дидактическа технология. Съответните статистически величини са: разпределението χ^2 (хи-квадрат) с една степен на свобода ($\nu = 1$); коефициент за критериална валидност; основни величини при пресмятане на интервали на достоверност; основни величини, свързани с тестовете на Бартлет, Фишер и Данкърн; коефициент на Лоши.

ВТОРИ КРИТЕРИЙ: Изграждане на специфичните компетенции и трансверсалната компетентност на учениците

Открити са 5 показателя, които ще са в основата на дидактическият експеримент, свързан с изследването.

Първите четири показателя на втори критерий на изследването в количествен аспект се използват приоритетно в трета глава. След задачите на дидактическата технология (дидактическият експеримент) те се декомпозират, доколкото е станало възможно, до емпирично уловими и наблюдаеми проявления. Представя се скала за оценяване.

ТРЕТИ КРИТЕРИЙ: Аргументирана интерпретация (в качествен аспект)

ПОКАЗАТЕЛ 3.1. Съгласуваност на мненията на специалисти (експерти) относно теоретични позиции на изследването

ПОКАЗАТЕЛ 3.2. Съгласуваност на мненията относно разработените теоретични модели

Третият критерий се постига чрез: публикуване на основните части на изследването; представянето им и дискусиите върху тях на различни форуми; подбор, анализ и интерпретация на водещи изследвания; използване на мнения, отзиви, експертни оценки и др.

ЧЕТВЪРТИ КРИТЕРИЙ: „Триангулация” – постигане на мозаечна калейдоскопична картина (в качествен аспект)

ПОКАЗАТЕЛ 4.1. Мотивация на избора и развитието на теоретична система

ПОКАЗАТЕЛ 4.2. Отчитане на силните и слабите страни на теоретичната система

ПОКАЗАТЕЛ 4.3. Съгласуваност и връзка между отделните елементи, страни и равнища на изследваните явления и процеси

ПОКАЗАТЕЛ 4.4. Очертаване на перспективите за развитие на отделни подпроблеми

Четвъртият критерий е свързан с развитието на координиран понятиен апарат и теоретични модели на изяснена интегрирана методическа основа, които имат висока описателна, обяснителна и прогностична функция. Критерият се реализира чрез системно използване на посочените методи на изследване с приоритет на теоретичния анализ и синтез, противоречия, насоки за развитие на учебна документация.

В тази концепция се развиват следните особености на конструктивизма:

– Задълбоченото изследване на вътрешното априорно изграждане на познавателните схеми на компетентността дава възможност за целесъобразно външно актуализиране и стимулиране. Едно такова е подходящото описание на решенията на задачите.

- При търсенето на оптимални параметри при изграждане на познавателните схеми на компетентността се очертава голямо функционално многообразие, предполагащо преодоляване на противоречиви тенденции като: алгоритмично и евристично, интуиция и логика, преносимост през възрастите и дейностите и привързаност към конкретна ситуация.

- При протичането на обучението в стимулираща дидактическа среда се откроява уникалната роля на началния учител като „жив“ носител на преносимия тип на уменията и способността да се решават задачи и проблеми и рефлексивен практик.

- При изследване, формулиране и обосноваване на целите и ценностите на развиващото обучение е необходим реализъм и описание чрез подходящи понятия. Най-общият подход към креативното развитие на учениците трябва да се открива в стила на цялостната учебно-възпитателна работа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Василева, Ем. (2004). *Съвременното начално училище – реалност и предизвикателства*. С.
2. Ганчев, И. (1971). *За математическите задачи*. С., Н. П. 139 с.
3. Гълъбова, Д. (2012). *Педагогическа синергетика*. В. Търново. 212 с.
4. Европейска референтна рамка (2007). Ключови компетентности. МОН, С. Предизвикателства (2004). С.
5. Жуков, Ю., А. Ерофеев, С. Липатов (2004). *Методы практической социальной психологии*. М.
6. Кюлюткин, Ю. Н. (1970). *Эвристические методы в структуре решений*. М., Педагогика.
7. Лалчев, З. (1997). *Преходът множество – число и неговата проекция в обучението по математика в предучилищна и начална училищна степен*. София: ВЕДА СЛОВЕНА-ЖГ.
8. Ломов, Б. Ф., & Сурков, Е. (1980). *Антиципация в структуре деятельности*. М., Наука.
9. Минчев, Б. (1991). *Ситуации и умения*. С., УИ „Кл. Охридски“. 176 с.
10. Петров, П. Д. (2013). *Дидактически измерения на уменията за решаване на задачи (автореферат)*. Ст. Загора.
11. Пирьов, Г. (1985). *Психология и психодиагностика на интелигентността*. С., Наука и изкуство. 270 с.
12. Равен, Дж. (2002; англ. 1984). *Компетентност в современном обществе: выявление, развитие и реализация*. М.
13. Рубинштейн, С. Л. (1976). *Проблемы общей психологии*. М., Учпедгиз. 416 с.
14. Скафа, Е., & Милушев, В. (2009). *Конструиране на учебно-познавателната евристична дейност по решаване на математически задачи*. Пловдив: УИ „П. Хилендарски“. 331 с.
15. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты, <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
16. Цанков, Н. С. (2009). Компетентност за познавателно моделиране – дидактическа конкретизация. *Педагогика*, 7 – 8.
17. Grozdev, S. (2007). *For High Achievements in Mathematics. The Bulgarian Experience (Theory and Practice)*. Sofia. 295 p.
18. Neisser, V. (1976). *Cognition and Reality*. San Francisco.

19. Norman, D. A. (1975). Cognitive Organisation and Learning. *Attention and Performance*, Vol. 5, London.
20. Rey, B. (1996). *Les competences transversales en question*. Paris.
21. Welford, A. T. (1980). On the Nature of Higher-order Skills. *Journal of Occupational Psychology*, Vol. 53.



СПЕЦИФИКА НА ПОДХОДА КЪМ ТЕКСТА ПРИ ЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ С КОМУНИКАТИВНА ОРИЕНТАЦИЯ

ДЕСИСЛАВА СИДЕРОВА

Тракийски университет, Педагогически факултет, Стара Загора, България

SPECIFICS OF THE APPROACH TO TEXT IN COMMUNICATIVE ORIENTATION OF LANGUAGE TEACHING

DESSISLAVA SIDEROVA

Trakia University, Faculty of Education, Stara Zagora, Bulgaria

Abstract

The following paper comments the role of the communicative competence approach in the language education in the primary school. The problems are discussed in the context of professional development of students future teachers.

Key words: competence, discourse, Bulgarian language and literature



Комуникативната компетентност в контекста на компетентностния подход

Развиването на комуникативната компетентност на личността се извежда като доминанта в съвременната образователна парадигма. Компетентностният подход, при който се акцентира върху резултата, присъства при очертаването на общоевропейски модел за езиково обучение. Компетентностите са дефинирани в Общата европейска езикова рамка като: „съвкупност от знания, умения и нагласи, които позволяват на индивида да извършва дейности” (Обща европейска езикова рамка: учене, преподаване, оценяване, 2001), а в Европейската референтна рамка общуването на роден език е посочено като една от ключовите компетентности.

Понятието *комуникативна компетентност* е въведено от американския социолингвист *D. Hymes* и се разглежда от него като *единство от познание за езика и умения, свързани с уместната употреба на езика* (Hymes, 1972). Комуникативната компетентност се представя като трансверсална (съществена за всички основни човешки дейности) и фундаментална за формирането и развитието на всяка друга трансверсална и частна компетентност (Мерджанова, 2005: 37).

Съществуват различни виждания за обема и съдържанието на понятието *комуникативна компетентност*. В езиковото обучение с най-голяма популярност се ползват моделите на *M. Canale* и *J. A. van Ek*. Като цяло моделите на комуникативната компетентност се опират предимно на дескрипцията, като понятието се представя предимно чрез

декомпозиране, без да се обясняват взаимодействието на отделните съставки в процеса на комуникация. Дефинирането им също е проблематично (стига се дори до пълна контекстова синонимия при тяхната употреба) (Ефтимова, 2005: 65–72). Макар че съществуват опити за извеждане на *метакомпетентност* – съставка на цялостната комуникативна компетентност, която да изпълнява координиращи функции спрямо останалите, *обикновено се приема равностойността между отделните съставки на комуникативната компетентност*. Необходимо е по-пълно изясняване на отношенията на *субординация* между компонентите в рамките на отделните съставки на комуникативната компетентност.

Проекции на комуникативната компетентност в частнодидактически план

В педагогически аспект комуникативната компетентност бележи *превръщането на знанията в действие*, т.е. осмисляне на теоретичната лингвистична информация във връзка с конкретното прилагане в реални ситуации на общуване при изпълнението на различни социални роли. С възприемането на понятието имплицитно се допуска *влианието на обучението*. По този начин се осъществява противопоставяне на схващането за езиковите способности като независими от индивидуалния социален опит.

В резултат засилената през последните десетилетия на XX век комуникативноречевата ориентация става водеща тенденция в езиковото обучение, като обучението с комуникативноречева насоченост „поставя акцента върху онези знания

за езика, които са непосредствено необходими за комуникативната практика на ученика” (Танкова, 1998: 9).

Овладеяването на комуникативноречевата компетентност осигурява на личността пълноценно участие в общуването и се разглежда като видово понятие по отношение на родовото понятие комуникативна компетентност.

Въвеждането на комуникативно ориентирани учебни програми в областта на обучението по български език като първи език в начален етап би наложило промени и засилване на присъствието на теми в учебното съдържание с ключови понятия *реч, речева дейност, речева ситуация, текст* – като цяло *действително приложен текстоцентризъм*; реализиране на обучение за рецепция и продукция на текстове, ориентирани към социализацията на обучаваните; текстове, осъществяващи адекватно комуникативната си функция в рамките на конкретна ситуация.

В синхрон с комуникативната ориентация на езиковото обучение е предпочитанието при научните търсения към термина *дискурс*, схващан като „процес на създаване (и обмен) на комуникативно пълноценни изказвания” (Добрева & Савова, 2009: 40).

В тази ситуация приоритет получават комуникативните методи, при чието прилагане учителят трябва да спазват следните изисквания: 1. всяко изказване на учениците трябва да бъде мотивирано – да е реакция на потребност, която произтича от речева ситуация; 2. говорещият или пишещият да разполага с обширен, достоверен, значим (личностно или социално) материал за своето изказване; 3. ученикът достатъчно добре да владее езиковите средства, за да може да постигне комуникативната цел; 4. ученическият дискурс фактически „да изиграва” своята роля в училищната и извънучилищната комуникация (Лъвов и др., 2004: 372–373).

Проекции на комуникативните методи при обучение за развиване на *дискурсна компетентност* като съставка на комуникативната компетентност могат да се открият в създаването на методически условия за моделиране на учебни речеви ситуации или в подбора на реални житейски ситуации. Съвременната теза е, че компетентността е резултат от взаимодействието на индивида със социалната среда и това му осигурява успех за постигане на личностнозначими цели на речевото общуване при рецепцията и продуцирането на диалогични и монологични текстове.

Овладеяване на компетентности за моделиране на образователен процес с комуникативна ориентация

Приемаме тезата, разглеждаща компетентността като качество на личността, което свидетелства „за високо развито равнище на уменията, вероятно включваща различни видове съхранени модели на поведение” (Радев и др., 2011: 121). Въпреки различните разбирания по отношение на същността и отношенията в рамките на дихотомията *компетентност – компетенция* – от отъждествяване до тяхното диференциране, формирането на компетенции се извежда като цел на всяка образователна програма, доколкото е предвидено като нормативно изискване.

В очертанятия контекст овладеяването на компетенции за моделирането на образователен процес на обучение с комуникативна ориентация се оказва ключово при подготовката на студенти с *компетентностен профил* за позицията „начален учител”. В такъв случай в основата ще стои работата за формиране на комплекс от ядра *умения*. Стремещт е в образователния процес студентите да формират умения: 1) за методически анализ; 2) за осъзнаване и преобразуване на учебни ситуации при подготовката и провеждането на уроци (Димчев, 2010: 162).

Работата за развиване на първия тип (*за методически анализ*) предопределя поставянето на въпроси и задачи в процеса на професионалната подготовка на бъдещите начални учители, свързани с целеполагането и с неговата практическа реализация чрез отражението му в конкретни учебни задачи при комуникативно ориентираното езиково обучение. Например студентите да посочат:

- *към кой от водещите подходи (системноструктурен и комуникативноречеви) в езиковото обучение могат да се съотнесат посочени учебни задачи, присъстващи в урочните статии в учебниците по български език за началния етап на образование;*
- *кои от представените дидактически процедури са в синхрон с водещата комуникативна ориентация на езиковото обучение; да мотивират мнението си;*
- *кои са елементите на комуникативноречевата ситуация, които са представени в конкретна учебна задача.*

При втория тип задачи (*задачи за осъзнаване и преобразуване на учебни*

ситуации) в образователния процес на бъдещите начални учители се използват процедури относно комуникативноречевите задачи: при тях речевото действие се осъществява съобразно елементите на конкретна ситуация на общуване. Например студентите да предложат варианти за:

- *методическа работа за изграждане на речева ситуация към посочена задача от урочна статия в учебниците за начален етап;*
- *трансформиране на дадена учебна задача, така че да се изгради речева ситуация;*
- *мотивация за създаване на текст в рамките на въображаема речева ситуация при тема на урока: „Преразказ” (2. клас) / „Съчинение описание” (3. клас) / „Съчиняване на приказка по аналогия” (4. клас) / „Преразказ на текст от енциклопедия” (4. клас) и т.н.;*
- *синтетични задачи, изградени на базата на подходящи текстове, насочени към комплексно развитие на комуникативната компетентност на учениците в начален етап.*

Открояване на водещ специфичен подход към текста в образователния процес с комуникативна ориентация

Отчита се, че при въвеждането в частнодидактически план на понятието *комуникативна компетентност* се налага разбирането за нейната интегративна роля в рамките на комплексния предмет „Български език и литература”. В очертаня образователен контекст на студенти от бакалавърската степен на Тракийски университет, Педагогически факултет, с бъдеща професионална квалификация „начален учител” е предложено да ранжират своите предпочитания към различни дейности, като се цели осъществяване на четене с разбиране от ученици в начален етап.

Предложени са следните варианти за извличане на информация и нейното интерпретиране (посочен е относителният дял на изявените предпочитания на студентите към съответната дейност като водещ подход): *търсене на факти и правене на преки умозаключения на база на текста (30%); включване на личния опит в разбирането на текста (10%); изказване на предположения към текста (10%); търсене на ключови думи и изречения в текста (35%); установяване на последователност в текста (10%); правене на оценки и изводи към текста (не са посочени предпочитания); задаване и*

отговор на въпроси към текста (5%); сравнение между текстове (няма посочени предпочитания).

При статистическата обработка на данните се прилага *еднофакторен хи-квадрат тест* (Коен & Лий, 2013: 331–333). Очакваните честоти са заложили въз основа на нулевата хипотеза, че по своите предпочитания към предложените дейности при рецептивната речева дейност студентите ще бъдат разпределени поравно. Броят на степените свобода зависи от броя на категориите, означаван с k ($df = k - 1$), в случая $df = 8 - 1 = 7$. Критичната стойност за хи квадрат при ниво $0,05$ и $df = 7$ е $14,7$. Тъй като изчислената хи квадрат стойност е по-голяма от критичната стойност на хи квадрат ($19,2 > 14,07$), нулевата хипотеза може да бъде отхвърлена. Следователно се приема, че студентите проявяват предпочитание към дейността *търсене на ключови думи и изречения като водещ подход към текста за формиране на умения за четене с разбиране при учениците в начален етап.*

Изразените предпочитания на студентите бъдещи начални учители показват ориентирането им към дейност за открояване на фактуална информация от текста. За социалната ѝ значимост за обучаемите свидетелства например приложението на ключовите думи при търсене на информация в интернет. Работата за концептуализацията на вложената информация и извличане на подтекста остава за следващ етап. Доколкото не се отчитат характеристиките на реципиента, посоченият подход е подходящ за прилагане предимно при текстове, които нямат естетическа функция.

Адекватният подбор на водещ подход към текста съобразно спецификата на неговите признаци може да се приеме като проява на методическата компетентност на учителя. Предпоставка за успешното функциониране на образователния процес е подготвеността на бъдещите учители, изразяващо се в „обучение в компетенции” за овладяване на компетентности, необходими за успешната им професионална реализация.

ЛИТЕРАТУРА

- Димчев, К. (2010). *Езикознание. Езиково обучение. Методика на езиковото обучение*. София: Булвест 2000.
- Добрева, Е. & Савова, И. (2009). *Текст и дискурс*. Велико Търново: Фабер.
- Ефтимова, А. (2005). Към общ модел на комуникативната компетентност в езиковото обучение. В: Георгиева, М. и др. (съст.). *Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс*. София: Булвест
- Коен, Б., & Лий, Р. Брук (2013). *Основи на статистиката за социалните и поведенческите науки*. София: Издателство „Изток – Запад”.
- Львов, М. Р, Горецкий, В. Г. & Сосновская, О. В. (2004). *Методика преподавания руского языка в начальных классах*. Москва: Academia.
- Мерджанова, Я. (2005). Комуникация и компетентност – еволюционна гледна точка. В: Георгиева, М. и др. (съст.). *Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс*. София: Булвест.
- Обща европейска езикова рамка: учене, преподаване, оценяване* (2004). Варна.
- Радев, П., Легкоступ, П. & Александрова, А. (2011). *Основи на училищната педагогика*. В. Търново: Фабер.
- Танкова, Р. (1998). Развитие на идеята за комуникативноречева насоченост на началното обучение по роден език. *Начално образование*, 2, 9–24.
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In Richard, J. C. & Schmidt, R. W. (Eds.). *Language and communication* (pp. 2–27). London and New York: Longman.
- Hymes, D. (1972). Models of the Interaction of Language and Social Life. In J. Gumperz & Hymes, D. (Eds.). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 35–71). New York: Holt, Rhinehart & Winston.



**ВЪПРОСИ ЗА ОБМИСЛЯНЕ
ПРИ ИЗПОЛЗВАНЕТО НА ДИГИТАЛНИ ТЕХНОЛОГИИ
В ОБУЧЕНИЕТО ПО ЧУЖД ЕЗИК**

МАРИАНА ПАВЛОВА

Тракийски университет, Педагогически факултет, Стара Загора, България

**CONSIDERATIONS
WHEN USING DIGITAL TECHNOLOGIES
IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING**

MARIANA PAVLOVA

Trakia University, Faculty of Education, Stara Zagora, Bulgaria

Abstract

The Internet and the rise of digitally-mediated communication in particular have reshaped the uses of computers for language learning. The recent shift to global information-based economies means that students will need to learn how to deal with large amounts of information and have to be able to communicate across languages and cultures. At the same time, the role of the teacher has changed as well. Teachers are not the only source of information any more, but act as facilitators so that students can actively interpret and organize the information they are given, fitting it into prior knowledge.

Key words: *digitally-mediated learning, communication, language acquisition, motivation, individualization*



Увод

По света броят на преподавателите, използващи цифрови технологии в процеса на чуждоезиковото обучение, е нараснал значително, но за съжаление, ние леко изоставаме от тази вече не толкова нова тенденция. Причините компютрите да бъдат включвани в обучението са: а) учене чрез опит и преживяване, б) мотивация, в) подобряване на постиженията на учещите, г) достъп до автентични чуждоезикови материали, д) повече интерактивност, е) индивидуализация, ж) много източници на информация и з) цялостно разбиране. Предимствата на тези технологии продължават да бъдат подчертавани в множество статии, разработки и проучвания, но съществуват и някои препятствия пред използването на компютрите, които могат да бъдат очертани в следните въпроси за обмисляне: финансови проблеми, наличие на хардуер и софтуер, технически и теоретични познания също така и приемането на технологиите.

История на употребата на цифрови технологии в сферата на чуждоезиковото обучение

Според Warschauer (1995, 1996) употребата на компютри с образователна цел може да се раздели на три основни етапа: бихейвиористичен, комуникативен и интегративен. Всеки етап

съответства на определено ниво технологии и педагогически теории.

Бихейвиористичен етап

Този най-ранен етап от използването на цифрови технологии се характеризира с еднообразни езикови упражнения, с т.нар. „метод упражнение и повторение“, основаващ се на бихейвиористичния модел на обучение, който разглежда компютрите като „механични учители“, които никога не се изморяват. Включва главно граматическия метод и превод.

Комуникативен етап

Този период се появява като отговор на бихейвиористичния модел на обучение. Поддръжниците на комуникативния подход отхвърлят бихейвиористичния метод и на теоретично, и на педагогическо ниво. Те поставят акцента върху това, че граматиката трябва да се учи косвено и е нужно учещите да бъдат насърчавани да създават свои собствени изречения, вместо да повтарят предварително подготвени други (Jones & Fortescue, 1987; Philips, 1987). Тази форма на дигитално насоченото обучение съответства на когнитивните теории, които приемат, че ученето е творчески процес на откриване, изразяване и развитие. Съдържа занимания, свързани с реконструкцията на текстове и симулации.

Интегративен етап

Това е третият етап от употребата на компютри в обучението по чужд език. Тук фокусът е изместен от когнитивния възглед по отношение на езика върху социокогнитивния подход на преподаване, който подчертава естествената употреба на езика в смислен, автентичен контекст. Основна цел при интегративния метод е да развива езиковите умения (слушане, говорене, четене и писане), като прилага цифровите технологии в цялостен план, предоставяйки на учещите широк набор от информационни и комуникативни инструменти, както и възможност за публикуване в интернет пространството.

Защо използваме компютри?

Изследванията и практиката показват, че когато е подходящо избрано уеб съдържанието може да допринесе значително в следните насоки:

% учене чрез опит и преживяване – уеб пространството дава възможност на учещите да се докоснат до огромно количество натрупан опит, но и да се усъвършенстват, като самите те създават свои собствени неща. По този начин те не само получават знания, а и споделят техните. Тъй като информацията не е представена линейно, могат да избират материали съобразно интересите си.

% мотивация – компютрите са на особена почит сред учещите, защото са свързани със забавления и игри, и съвсем естествено засилват тяхната мотивация за изучаване на език, още повече когато това е съчетано с разнообразни занимания, които да поддържат интереса им и да ги карат да се чувстват самостоятелни.

% подобряване на постиженията – използването на уеб пространството може да развива езиковите умения, въздействайки върху нагласите у учещите, като им помага да си изградят собствени стратегии на учене и да заздравяват увереността в себе си.

% достъп до автентични езикови материали – учещите имат възможност за избор на автентично чуждоезиково съдържание, като тук предимствата на уеб пространството са безспорни не само заради огромното количество информация, но и заради лесния достъп до нея.

% повече интерактивност – свободното разглеждане на уеб страници разчупва линейността. Чрез изпращането на имейли и присъединяването към онлайн групи учещите могат да общуват с хора, които никога не са срещали. Не трябва да се забравят и онлайн тестовете, които дават възможност за проверка на знанията, като автоматично коригират допуснатите грешки.

% индивидуализация – изключително полезно за учещите е поставянето им в центъра на процеса на обучение, а индивидуализацията се характеризира точно с това, както и с

гъвкавостта си по отношение на темповете на учене на всеки учещ.

% много източници на информация – наред с използването на учебниците, учещите имат възможността да се откъснат от по-ограниченото съдържание, предложено там, и да откриват множество източници на информация. В резултат на това се осъществяват връзките между различните учебни дисциплини в мултикултурен контекст.

% цялостно разбиране – чужд език се учи най-ефективно в автентичен културен контекст. С широкото разпространение на интернет задача на преподавателите по английски език е да подпомагат учещите в онлайн общуването им с представители на други култури.

Съществува огромен брой приложения, които може да се използват в обучението по английски език. Те включват речници, енциклопедии, материали за преподаватели, чат стаи, упражнения за произношение, различни видове тестове, литературни текстове и игри. Не трябва да се забравя, че уеб пространството е най-голямата библиотека, която освен всичко друго предлага лесен достъп до необятно количество информация.

Въпроси за обмисляне при използването на дигиталните технологии*– Финансови въпроси*

Финансовите пречки, свързани с употребата на компютри, са може би сред най-често споменаваните проблеми. Те включват разходите по хардуер, софтуер, поддръжка и обучителни курсове на работния екип. Първоначалната инвестиция е висока, но е оправдана заради използването на по-близки до учещите форми на обучение и стремежа към по-добри резултати.

– Технически и теоретични познания

Недостатъчните технически и теоретични знания са възможни препятствия пред използването на дигитални технологии. Освен това, невинаги е ясно как ефективно да се употребяват в цялостния учебен план. Може би е добра стратегия тук, в някаква степен, учещите да насочват преподавателите.

– Приемане на технологиите

Ние живеем в постоянно променящ се свят. Тези промени трудно и бавно навлизат в образователните институции, дори съществуват нагласи, че технологиите всъщност ограничават творческото и „роботизират“. Много от преподавателите невинаги са склонни да отделят повече време, което е нужно за подготовката за работа в дигитална среда.

Заклучение

Ролята на цифровите технологии в чуждоезиковото обучение със сигурност се е променила значително през последните десетилетия. Първоначално употребата им се е ограничавала само до писмени текстове и елементарни симулации и упражнения от типа попълване на празни места в изречение и избор на отговор от няколко възможни варианта. Сега картината е доста по-цветна с наличието на огромен обем от специализиран софтуер, който потапя изучаващите език в автентичен контекст и обширна среда за подготовка.

Но не само за да бъдем в крак с модата, а за да сме адекватни на обстоятелствата, трябва да се помисли как ефективно да се използват възможностите, които технологиите предлагат, за да се разшири и обогати обучението по чужд език. И въпреки че те не са решение на всички проблеми в образованието, предимствата, които предоставят, със сигурност не са за пренебрегване.

ЛИТЕРАТУРА

- Warschauer, M. (1995). *Telecollaboration in Foreign Language Learning*. Honolulu, HI: University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Warschauer, M. (1996). *Virtual Connections: Online Activities and Projects for Networking Language Learners*. Honolulu, HI: University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Jones, C. & S. Fortescue (1987). *Using Computers in the Language Classroom*. London: Longman.
- Phillips, M. (1987). *Communicative Language Teaching and the Microcomputer*. London: The British Council.
- Higgins, J. (1988). *Language, Learners and Computers*. London: Longman.
- Kenning, M.-M. & Kenning, M. J. (1990). *Computers and Language Learning: Current Theory and Practice*. New York: Ellis Horwood.



ИНТЕРАКТИВНО ОРГАНИЗИРАНО ПРЕПОДАВАНЕ НА АНГЛИЙСКИТЕ ВРЕМЕНА

AN INTERACTIVE ORGANIZATION OF THE TEACHING OF ENGLISH TENSES

ZLATKA ZHELYAZKOVA

Trakia University, Faculty of Education, Stara Zagora, Bulgaria

Abstract

The motivation for the choice of the theme of this study is the conviction imposed by the practice of interactive methods that through them students perceive the curriculum faster and more effectively. These methods provide great opportunities for achieving the goals of education – creating confident individuals who enter life equipped with the necessary training and a sense of responsibility. Through them, the student is placed in a creative situation. The teacher organizes the demands of the students and guides them in their individual work. Thus, an organization of the learning process is provided in which they transfer from object of training into its subject. The joint efforts of the teacher and the students help to create a learning environment that enhances the successful implementation of knowledge and skills and their efficient application in practice. In today's educational and training process, the learners are more effective only if they participate actively and independently make decisions about their own learning. The model proposed for teaching one of the most difficult areas of English – the grammar tenses – is based on the advantages that the interactive approach provides.

Key words: *interactive, auxiliary verb, tense indicator, graphical sign, knowledge transfer, language function*

**Introduction**

The introduction of innovations in the learning process, in a world undergoing constant globalization, is linked to the sustainability of education. In the context of sustainable development, education means lifelong learning, not just learning for a specified period of time. The educational system faces new challenges for personal guidance, pluralism, diversity; as well as tolerance for the individual's learning pathways. The diversity of the educational attitude, the freedom of the individual, the joint research and rediscovery of the world, the creating of a world based on new values require a different configuration of the dichotomy teacher-student. In this new world, education is called upon to create a new, creative, interesting and relevant to the young person atmosphere that is based on knowing one's own self and a continued education of the individual. Education is structured around practical skills, knowledge and life. Schools and universities are creating a community of learners. The teacher is constantly learning how to determine what means they should use in order to achieve the set standards or how to maintain an adequate dialogue with his students and colleagues. The student, in turn, is responsible for the development of his whole personality and intelligence; he is in a situation of emotional and intellectual development. The learning process is summoned to develop and

build capabilities for searching and acquisition of knowledge, skills and attitudes, rather than make the students absorb a certain amount of knowledge and receive ready-to-use learning material. The student understands in an emotional way why he is taught: in order to know how to live in this world; to be able to build the world around him or herself and to create harmonious relationships with the others around them, so as to achieve this harmony, to open his "I", to be able to make a statement of his own. Traditionally, in the Bulgarian educational institutions the dominant approach is still an organization of the educational process in which the teacher bears the responsibility for everything and the learner has a passive role of reproducing what they have learnt. In the proposed interactive approach, the teacher and students are equal partners in the learning process which is based on collaboration. Interactivity is usually ascribed the format of a method. In this sense, almost all authors agree that the interactive methods are based on the simultaneous obtaining of knowledge, skills formation and the development of attitudes by placing young people in situations where they can interact and then discuss the issues on the basis of the experience. The didactic technologies that are based on interactive skills – the ability to interact as a component of communication, ensure the effectiveness of the pedagogical activity and are termed as innovative.

Interactive methods of teaching

In the broadest sense, the interactive methods are specific techniques and algorithms in the overall process of interaction between teachers and students in which education from static, hierarchical, becomes a process of interaction, constantly breaking the forms. What is the interaction between teachers and learners of the language and what is the role of communication in learning a foreign language? The outstanding Russian psychologist Vygotsky seeks an explanation of the cognitive activities involved in learning. He deals in depth with the role of the delivery of the new material in communication, especially when the learning of a language is in the form of a communication with processes going in two directions: first direction - the student receives, but does not give clear messages and replies in the target language; the second direction – the student gives messages and responds to messages in the target language, that is, in the same language. Vygotsky's concept differs from the rest of the researchers in that it sees the individual as having two levels of development which start to interact with each other from the moment of birth. Through the processes of interaction, the individuals move from what he called 'the potential level of development' to the level of 'actual development'. Between the two levels is the zone of immediate development, which he defined as the distance between the actual development levels as is determined by independent problem solving and the level of potential development as determined by the resolution, but under the guidance of adults. The potential level of the development is what implies in studying the specific social environment and a process in which children grow up in the middle of the intellectual level of those around them. Vygotsky emphasizes the role of society as a major determining factor for development. He believes that these stages are not universal in nature because every human story is different; the ability of each person to communicate is different. He emphasizes the didactic unity or the internal substitutability based on biological and social conditions. He is convinced that higher psychological functions require the construction of new psychological systems. They are not just forcibly imposed over the elementary processes. Vygotsky assumes that to a great extent the stress which is caused by the games used in training is due to the fact that these games are somehow directed. Each game requires rules. Even though learning and development are directly related, they are not increased with the same level of performance in terms of learning. According to Vygotsky, learning itself is a dynamic process in which the teacher is in a dialogue with the students and thus can focus on the fusion of skills and abilities. Vygotsky's theory explains also the

acquisition of a second language, regardless of age and whether the cognitive structures are well developed or not. This theory offers an in-depth analysis of the cognitive processes involved in language acquisition. "The importance of the individual differences seems to be obvious but the relation between a variation and a preferred method of learning is not clear (how we can use one single method to teacher different students?). The different students prefer different teaching procedures or different structures of participation... The personality of the student is perceives as a product of the social participation of the individual: age characteristics, approaches, cognitive styles, empathy, etc." (translation by the author, 15. Shopov, 2014: p. 60).

Description of the forming stage of the pedagogical experiment

When planning the forming stage of the pedagogical experiment, the following general competences of the students were aimed at:

- The ability to use abstract notions and rules.
- The ability to use effectively graphs and other schemata or imagery instead of the verbal speech which is usually used to introduce new information.
- The competence of the students to relate basic knowledge in real-life situations.
- The ability to synthesize and integrate information and ideas, to transfer information to a different situation.
- Reflection upon the received knowledge and effective self-reflection.
- The ability to think creatively and critically, to make logical or other cognitive or practical checks and connections.

In order to achieve the goals of the implementation of the interactive approach to teaching the English tenses, specific exercises are used as instruments for forming the desired skills in the students and filling in the deficits that were established in terms of mastering the English tenses. Such skills are:

1. the skill for conjugating the verbs in the respective tense, applying the rules which have been taught
2. the skill to recognize the English tenses on the basis of the indicators that are present in the speech
3. the skill to ask all kinds of questions in a certain grammar tense: general question (a question referring to the whole sentence, requiring a negation or affirmation – a negative or a positive answer); a tail question; special questions, requiring a specific answer – the time when the action takes place, the subject, the object, etc.
4. the skill to provide a correct answer

to a question, requiring the knowledge about the respective tense, the auxiliary verb and the way to use it

5. the skill to create a text of their own using certain “pillars” that determine the time sequence of the events

A preliminary survey showed a great difficulty in asking questions in English which raised the necessity to look for more tasks and exercises helping the students in this direction. To some extent, this difficulty can be explained with the big difference which exists between Bulgarian and English in respect to the way questions are asked in the two languages. The auxiliary verb which does not even exist as a notion in the Bulgarian language demands a deep understanding and multiple drills before its use becomes automatic. „The essential thing about the experiment is that the researcher makes modifications or variations of certain conditions, by keeping others constant and also that he or she makes observations over the effect of the variations on the experimental object” (3. Clark, R., 1977: p. 113). The same author defines the term experiment as controlled observation, clarifying it as controlled because it is performed the conditions of control of the factors influencing the experimental object. In the natural experiment the researcher does not control but rather studies the effects of the existing variations of the experimental procedure.

Sample tasks which are used for mastering the rules described above:

1. The students underline a word or a phrase in a sentence which requires the use of the respective tense. If there are no explicit such words or phrases, then the explanation is looked for in the context or the situation in which the statement has been made. After the introduction of more than one tense, the exercise becomes more complicated because the tense indicators are different for the different tenses (skill 1).

2. The students are asked to use the verb in brackets in the respective tense or to create sentences of their own using pictures or other “pillars”(skills 2 and 3).

3. The students describe an experience of their own, share some event or make plans about their future (a summer holiday, for example: “Create a text to refer to a holiday in the past, using the following verbs: to wake up, to have breakfast, to go the beach, to have lunch, to have a nap, to do some sports, to go out for dinner, to go the local pub, to meet new people, to go bed), (skill 5).

4. In order to grasp all the variations of the conjugation of the verb in the respective tense, the students transfer a sentence (4.1) from first to third person singular or a whole text (4.2.) – Skill 1.

4.1. A: Her daughter starts school at 8 o'clock.

B: Her parents start work at 8 o'clock.

4.2. Transform the text, changing the first person singular into the third person singular – that is, “I” into “my husband”:

“I usually get up at 6 o'clock, have a light breakfast with coffee and then go for a brisk walk or a run in the nearby park by the lake. After that, I have a shower, get dressed and go to work. I don't have lunch on workdays but just a quick snack in the lunch break. In the afternoon, on my way back from work, I do the shopping and carrying all the bags, I come back home to begin the second part of my day – the household chores. If I'm lucky, I can find the time for a short nap which miraculously fills me up with energy, so I can go on with my work. There is always something to do at home - a meal to cook, clothes to wash, some cleaning to do, etc. My favourite part of the day is the evening when I do my socializing, watch TV or read a book in bed before going to sleep” (skill 1).

5. In order to make the students understand the system of the functioning of the English grammar and master the skill for asking questions and making negative sentences, a schematic presentation is used for each of the grammar tenses which the students use as a sample to follow (skills 4 and 5). Using certain symbols before the sentences, the type of sentence is marked – the sign „+“ is for a positive sentence, „-“ for negative sentences, „+/-?“ for marking the general questions (requiring a yes- or no- answer), the sign „@?“ – for the tail questions and the sign „Wh-?“ – the special/ „Wh-questions“. For example, for the Present Simple Tense, the following two sentences can be used:

A: Her daughter starts school at 8 o'clock:

„+“ - Her daughter starts school at 8 o'clock.

„-“ - Her daughter doesn't start school at 8 o'clock.

„+/-?“ – Does her daughter start school at 8 o'clock?

„+“ – Yes, she does/ „-“ – No, she doesn't.

„- @?“ Her daughter starts school at 8 o'clock, doesn't she?

„+ @?“ Her daughter doesn't start school at 8 o'clock, does she?

„Wh-?“:

Who starts school at 8 o'clock? – her daughter.

Whose daughter starts school at 8 o'clock? – her.

What does her daughter do at 8 o'clock? – starts school.

What does her daughter start at 8 o'clock? – school.

What time does her daughter start school? – at 8 o'clock.

B: Her parents start work at 8 o'clock:

„+“ - Her parents start work at 8 o'clock.

„-“ - Her parents don't start work at 8 o'clock.

„+/-?“ – Do her parents start work at 8

o'clock?

„+“ – Yes, they do/ „-“ – No, they don't.

„- @?“ Her parents start work at 8 o'clock, don't they?

„+ @?“ Her parents don't start work at 8 o'clock, do they?

„Wh-?“:

Who starts work at 8 o'clock? – her parents.

Whose parents start work at 8 o'clock? – her.

What do her parents do at 8 o'clock? – start work.

What do her parents start at 8 o'clock? – work.

What time do her parents start work? – at 8 o'clock.

A more complicated variation of the special question is the underlining of certain words or phrases to which the students have to ask a question directly, without following all the steps which gradually lead to the respective question:

“Ask a question to the underlined words:

a) Myriam has never tried Indian food.

b) I prefer reading books to watching TV” (skills 4 и 5).

6. The students transform a text so as to refer to the past or present, for example: “Transform the text in such a way as to make it refer to the past/the future making the necessary changes”. The same text can be used as in task 4 (skills 1,2 and 5).

The teaching of university students is an anagogical process – andragogy, also called adult learning, is a theory that holds a set of assumptions about how adults learn. Andragogy emphasises the value of the process of learning. It uses approaches to learning that are problem-based and collaborative rather than didactic, and also relies on more equality between the teacher and learner. The students come with their own social and learning experience, they have their strategies for studying and individual preferences, life experience and life situations. In such circumstances, the teacher needs to make a move from the traditional “front” education to a more interactive, personal approach and a bigger autonomy of the learner.

Presentation and analysis of the research group:

The research was performed in 2013 at the Faculty of Education, Trakia University, Stara Zagora. The students who took part in the research were first-year students from the academic year 2013/2014 as follows: 25 from the specialty Primary School Education with a Foreign Language, 47 –

from the specialty Pre-school and Primary School Education, 30 – from the specialty Special Education and 41 – from the specialty Social Pedagogy. Table 1 presents the number and the distribution of the students from the different specialties. The biggest is the number of the students from the specialty Pre-school and Primary School Education and the smallest – of those from the specialty Primary School Education with a Foreign Language.

Table 1: Number and distribution of the students from the different specialties.

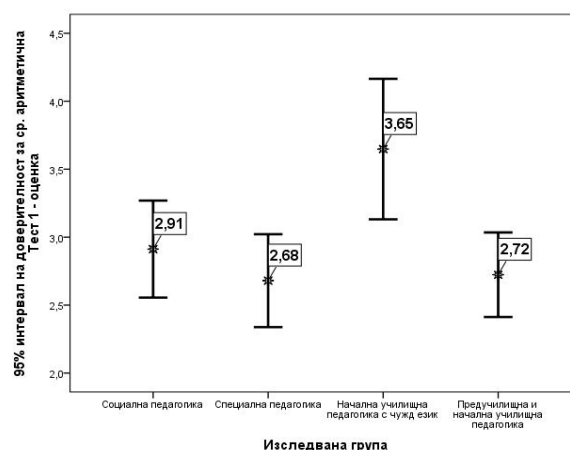
The tasks included in the two grammar tests (one given at the beginning of the English course and the other – at the end of the academic year) aim to evaluate the respective initial and final level of

Specialty	Frequency/number	Percentage	Valid percentage	Cumulative percentage
Social Pedagogy	41	28,7	28,7	28,7
Special Education	30	21,0	21,0	49,7
Primary School Education with a Foreign Language	25	7,5	17,5	67,1
Pre-school and Primary School Education	47	32,9	32,9	100,0

mastering of the grammar tenses. They are of the same level of difficulty and the same number of points, the idea being that they are almost identical in difficulty and the main objective is to measure the change, if such is registered, in the ability to use the tenses correctly (mastering the auxiliaries, asking questions, making negative sentences, etc.)

Table 2: Graphic presentation of the marks received at the initial grammar test.

When comparing the average numbers of the four tested groups, statistically significant differences can be observed: $P=0,004$. The highest is the average mark in the group of the students from the specialty Primary School Education with a



Foreign Language (3,65) and that difference is statistically higher than the others. The conclusion that can be drawn is that those students received the highest marks compared to the others while the lowest results are those of the students from the specialty Special Education. The explanation for this result may be found in the choice of specialty (from the specialty Primary School Education with a Foreign Language) which presupposes an increased interest in the study and the future teaching of the English language. On the whole, the results from the test are extremely bad, having in mind that the maximum mark in the Bulgarian educational system is 6, as well as the elementary level of the test and the average number of years the students said they have been studying English prior to entering the university – 7: 65% of all tested received the mark Satisfactory (3). The second test performed at the end of the same academic year needs to be analysed and compared to the results from this initial test in order to be able to conclude that the implemented teaching practices have been successful.

The following Tables 3 and Figure 1 present the distribution of the prevailing style of learning of the students who took part in the research. The preferred learning style of each student was measured on the basis of the questionnaire created by Honey and Mumford (5. Gyurova, V. et al., 2006). The total number of the percentage distribution is different from 100, as with most students the preferred style of learning is more than one, that is, characteristics of different styles are exhibited. The one certain thing that can be claimed on the basis of the performed survey is that prevalent characteristics are those of the Reflector style.

Table 3.

Prevailing learning style	Frequency	Percentage
1 activist	25	17.5
2 practical style	17	11.9
3 reflector	67	46.9
4 theoretical style	45	31.5
Total	143	100,0

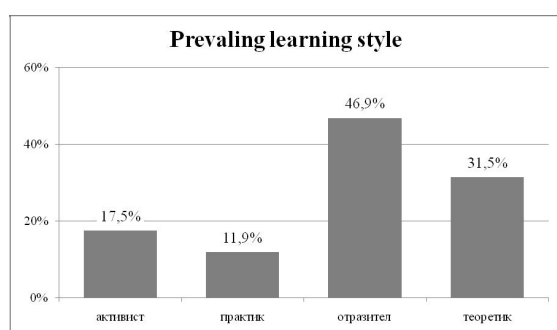


Figure 1.

Conclusion

Many basic methodological innovations today are related to the implementation of interactive teaching methods. Interactive training is primarily conversational learning in the course of which the interaction between teacher and student takes place. Interactive training is a special form of the organization of the cognitive activities with specific and predictable targets. One of these goals is to create comfortable learning conditions in which the student feels in “his element”, in his intellectual environment, so the learning process can be productive.

Learning through interaction creates an atmosphere of trust and friendliness, and predisposes the participants to actively engage in the learning process and to acquire knowledge unknowingly. It has a formative influence transcending the acquired content. In the age we live in, the information is too much, and the time for transformation and for creating an ability to act from a position of knowledge is insufficient. The awareness of the need at school or university to place students in a dynamic environment close to the outside world requires the use and application of new techniques and methods associated with problem solving situations, with the use of intuition and creativity.

REFERENCES**Used literature:**

1. Andreev, M. (1987). *Didactics*. Sofia: Narodna Prosveta.
2. Clarin, M. V. (1996). The Personal Orientation in Life-Long Learning. *Pedagogy*, 10, pp. 47–56.
3. Clark, R. (1977). *The Design and Interpretation of Experiments*. Allen, pp. 105–146.
4. Grozdanova, L. (1997). Applied Linguistics in Foreign Language Teaching. *Foreign Language Teaching*, 1.
5. Gyurova, V. et al. (2006). *The adventure "Studying Process"*. Guidebook for University Teachers (translation by the author). EVROPRES.
6. Vasilev, D. (2008). *Experimental Pedagogy*. Sofia: Publisher: Daniela Ubenova.
7. Vygotski, L. S. (1983). *Thinking and Speech*. Sofia.
8. Petrova, V. (2009). *12 Interactive Methods*. St. Zagora.
9. Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press Inc, USA.
10. Krusteva, A. (2004). *Innovations in School Education*. Turnovo.
11. Marzano, R. J. (2003). *Classroom Management That Works*. ASCD, USA, ISBN 0-87120-793-1.
12. Molhova, Zh. (1979). Observations of the Semantic Structure of the Verb in English and Bulgarian. *Comparative Linguistics, book 1*.
13. Radev, P. (1996). *The Essence and Techniques of Learning and Teaching* (translation by the author). Plovdiv.
14. Richards, J. C., Rodgers, T. S. (1992). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, UK.
15. Shopov, T., Sofronieva, E. (2014). *Research on the Teaching of Modern Languages* (translation by the author). Sofia.

Internet sources:

1. Pollack, S. (2005). Moving Beyond Icebreakers. An Interactive Approach to Group Facilitation, Learning, and Action. The Centre for Teen Empowerment, MA, USA, <http://www.movingbeyondicebreakers.org/chapters/interactive-methods-in-the-classroom.php>, seen on 18.09.2013
2. Robert, W. P. (1989). *The Ultimate Educator: Achieving Maximum Adult Learning*, www.ncjrs.gov_archives/files/educator/chapter3, seen on 18.12.2013



ПРОЦЕСЪТ РЕШАВАНЕ НА ЗАДАЧИ И ИНТЕРАКТИВНИТЕ МУ ОСОБЕНОСТИ

ПЕТЪР Д. ПЕТРОВ¹, МАРИЯ ТЕМНИКОВА²

¹ Тракийски университет, Педагогически факултет, Стара Загора, България

² Тракийски университет, Педагогически факултет, Стара Загора, България

THE PROCESS OF SOLVING MATHEMATICAL PROBLEMS AND ITS INTERACTIVE FEATURES

PETAR D. PETROV¹, MARIA TEMNIKOVA²

¹ Trakia University, Faculty of Education, Stara Zagora, Bulgaria

² Trakia University, Faculty of Education, Stara Zagora, Bulgaria

Abstract

The task solving process is exposed in the context of the newest research in the complex of the cognitive sciences. Its interactive specifics are well outlined. They are searched in the correspondence between the specifics of the task solving process from one side and both the interactivity and the application of the interactive methodology in the different stages of the task solving process from the other side.



Възглед за процеса решаване на задачи

В литературата по методика на обучението по математика най-често срещаният „макромодел” на процеса „решаване” е приблизително следният: 1) разбиране на задачата; 2) възникване на идея и съставяне на план (търсене на решение); 3) осъществяване на плана; 4) допълнителна работа по задачата, след като е получен някакъв отговор (Пойа, 1972). Разпространена е тезата, че множеството опити този модел и съдържанието му да се допълват с други етапи не са довели до значими резултати в експлицитното направление на „евристиката” (Скафа & Милушев, 2009). Развитието на комплекса „когнитивни науки” позволява задълбочено изследване на процеса решаване на задачи.

Въпреки че много често при решаване на задачи вторият и третият етап се преплитат, те са ясно разграничими и имат специфично съдържание. Когато ги характеризираме с най-съществените за всеки етап мисловни процеси, се получава следната последователност: разбиране, предвиждане при търсене на решение, построяване на правилни умозаклучения, рефлексия върху задачата и решаването ѝ. Въпреки че е кратко, това представяне подсказва сложността на процеса решаване на задачи. Особено слабо проучени при решаване на задачи, най-вече в практически план, са процесите на предвиждането (предусещане и прогнозиране) (Петров, 2011, с. 166) и рефлексията (Zhelev & Petrov, 2010). По-задълбоченото проучване на

всеки от тези процеси би довело до придвижване в разбирането за същността на уменията да се решават задачи.

В методиката на обучението по математика макромоделът на процеса решаване и интерпретацията му с най-съществените мисловни процеси са фундаментални за конкретната организация при решаване на задачи. Решаващият задача обикновено следва етапите интенциално (имайки предвид). Необходимо е много добро познаване на процеса решаване на задачи, за да се стигне до общите въпроси със здрав смисъл. Личностните интерпретации на етапите са от голямо значение за обучаващия при осъществяване ролята му на жив носител на уменията да се решават задачи (Петров, 2011, с. 19).

Като използваме отчасти съдържанието на психолого-педагогическия модел на Ю. Н. Кулюткин (Кулюткин, 1970) и разбирането ни за прогнозирането, предлагаме следната най-обща структура на процеса търсене на решение, описана в контекста на решаване на следната

Задача 1. *В две кошници има по равен брой ябълки. Петя взела от едната кошница няколко ябълки. Яна взела от другата кошница толкова ябълки, колкото са останали в първата. Колко ябълки са останали общо в двете кошници?*

I етап: Разбиране на задачата и построяване на общата хипотеза

Решаването започва с разбирането на задачата. Общата хипотеза (изходна идея) възниква в резултат на анализа на условието и търсенето в задачата. Общата хипотеза се състои

в прогнозиране на отношенията между групите от обекти при дадените условия и някои общи идеи за пътя на решаване. Тя определя зоната на търсенето и става отправен пункт за втория етап. В контекста на горната задача можем да интерпретираме този етап така. В задачата не е уточнено колко точно ябълки е взела Петя. Задачата има смисъл, ако броят на останалите общо в двете кошници ябълки не зависи от това, колко ябълки е взела Петя.

II етап: Развиване на общата хипотеза и образуване на множество от идеи за решаване

На първия и най-вече на втория етап се прилагат различни евристични похвати като: временно опростяване на ситуацията, „специализация“ на проблема чрез разглеждане на отделни частни случаи, преформулиране на търсенето в задачата, решаване от „края“, използване на разнообразни аналогии. Чрез тях в известна степен се регулира познавателната дейност. Операциите стават по-малко хаотични. Образува се множество от идеи за решаване, като често идеята може да бъде една (внезапно изплувала) и силно да потиска образуването на други. В контекста на горната задача нека разгледаме няколко частни случаи (направим няколко проби, експериментираме).

1. Нека в двете кошници има по 6 ябълки и Петя е взела две ябълки от „първата“ кошница (условно наречена така). Тогава в първата кошница са останали: $6 - 2 = 4$. Яна е взела от втората кошница толкова ябълки, колкото са останали в първата, т.е. 4. Следователно във втората кошница са останали: $6 - 4 = 2$. И така, общо са останали: $4 + 2 = 6$ ябълки, т.е. половината. Да направим още една проба в този случай. Нека Петя е взела пет ябълки. Тогава в първата кошница са останали: $6 - 5 = 1$. Яна е взела от втората кошница толкова ябълки, колкото са останали в първата, т.е. 1. Следователно във втората кошница са останали: $6 - 1 = 5$. И така, общо са останали: $1 + 5 = 6$ ябълки, т.е. половината.

2. Нека в двете кошници има по 10 ябълки и Петя е взела 3 ябълки от първата кошница. Тогава в първата кошница са останали: $10 - 3 = 7$. Яна е взела от втората кошница толкова ябълки, колкото са останали в първата, т.е. 7. Следователно във втората кошница са останали: $10 - 7 = 3$. И така, общо са останали: $7 + 3 = 10$ ябълки, т.е. половината.

На основата на разгледаните частни случаи формулираме следното предположение: независимо от това колко ябълки има в двете кошници и колко ябълки е взела Петя, общо остават половината ябълки.

Очертават се две идеи за решаване:

- да въведем подходящи параметри и да съставим израз за общия брой ябълки;
- да преформулираме задачата така: *В две кошници има по равен брой ябълки. Петя взела от едната*

кошница няколко ябълки. Яна взела останалите ябълки от същата кошница. Колко ябълки са останали общо в двете кошници? Задачата и нейната преформулировка имат едно и също решение в смисъл на отговор.

III етап: Получаване на основната (специфицирана) хипотеза

На този етап се прави оценка на множеството от идеи за решаване и се избира най-перспективната от тях. Тя се детайлизира на основата на характеристика на обектите в отделните групи. След това се проектира решение.

В контекста на **задача 1** идеята за преформулировката ѝ, която възниква рядко и спонтанно, води непосредствено до проектиране на решение. Всъщност се изпразва напълно първата кошница и остават всички ябълки от втората кошница. Нещо повече, идеята може да работи и в случая, когато броят на ябълките в двете кошници не е равен, не е нужна параметризация.

Идеята да се състави израз е естествена. Тя се подготвя при разгледаните частни случаи на първия етап на търсенето. Ако с u означим броя на ябълките, които е взела Петя, или тези, които са останали в първата кошница, очакваме при съставяне израз за общия брой ябълки променливата u да се елиминира.

Тук ще припомним за сложността на процеса решаване на задачи и бедността на всяко негово описание, още повече от гледна точка на даден психически процес. Формулираме следните три ценностни съждения:

- При формулирането и развиването на общата хипотеза (най-вече когато решаването на задачата има обучаващ характер) открояваме следния много важен момент: установяване на правдоподобността на основното отношение, което трябва да се намери (докаже), формулирано като твърдение. В контекста на **задача 1** това се осъществява чрез разглеждането на частните случаи.
- Работата с правдоподобни твърдения на етапа търсене на решение достига своята кулминация при образуване на множеството от идеи за решаване.
- На третия етап от търсенето на решение избора на най-перспективната идея е всъщност изборът на идея с най-висока степен на правдоподобност.

Може да се каже, че прогнозирането чрез приложение на евристичните похвати регулира процеса на решаване най-вече в началните му етапи. Прогнозирането на похвата за решаване е най-съществената характеристика на евристичното търсене (Кулюткин, 1970, с. 137). Насочването към идеята за решаване на задачата се осъществява на първи и втори етап, като формулираме правдоподобни хипотези. Съкращаването на търсенето се осъществява чрез съставянето на правдоподобни хипотези, чрез тяхното потвърждаване, чрез съкращаването на множеството от идеите. Тази интерпретация на насочващата и съкращаващата функция показва, че не може да се търси връзка между ефективността на решаване и броя на идеите в множеството от алтернативите. Идеята за решаване може да е само една, но с много висока степен на правдоподобност, което да доведе до ефективно решаване.

Основен въпрос за нас е, доколко е полезно целенасочено да се разгръща и осъзнава множеството от идеи и дали това води до равновесие между прогнозирането и контрола при решаването на задачи. Дали да се поставя като изискване при самообучението? Част от отговорите се съдържат в следното наше виждане.

Според нас ключов момент в търсенето е образуването на множество от идеи, неговата оценка и изборът на основна идея най-малко поради следните четири причини:

а) чрез образуване на множество от идеи в известна степен се компенсира това, че една възникнала хипотеза пречи на образуването на нови хипотези;

б) чрез оценка на множеството идеи контролът се разпространява от проверка на решението на по-ранни етапи от процеса на решаване, което създава условие за равновесие между прогнозирането и контролните операции;

в) изборът на основна идея придава целенасоченост на процеса на решаване, където действията в уменията да се решават задачи придобиват единството си чрез целта (намерението).

г) чрез образуване на множеството от идеи за решаване и неговата оценка се формира процесуалната мотивация в два аспекта: чрез неопределеността на отношението между начина и резултата при нереализираните идеи за решаване, чрез „необходимата импровизация“ чрез идеите за решаване, и то преживени в целеви контекст.

При изследване евристичното търсене относно някои цялостни негови особености, характеризиращи стила на търсене, използваме кратко описание на често цитиран експеримент, проведен с възрастни хора от американския изследовател Дж. Диксън. Целта на експеримента е да се изясни разликата в поведението на

професионални изобретатели и обикновени хора при решаване на евристични задачи, аналогични на тези, които са използвани в експериментите на Лурия и Пирьов.

На участниците в експеримента са раздадени монолитни образци със сложна конфигурация, които те трябва да изградят чрез сглобяване на съответен брой елементи с различна форма.

При работата на контролната група (от обикновени участници) и експерименталната (от изобретатели) се наблюдават следните различия: обикновените участници се заемат още в началото на работата да монтират цялата конструкция и стигайки до неуспешен край, я разглобяват, като започват отначало да реализират следващата идея, която им е хрумнала, без да могат до изтичане на контролното време да намерят сполучливо решение. Тук виждаме, че аналогията със синтетичния път на решаване е много силна. Диксън нарича тази група „група на разсъждаващите“, но според нас е по-добре да се обозначи като група на „директно търсещи решение“.

Професионалните изобретатели от експерименталната група през цялото време, което е определено за решаване на задачата, се занимават с изследване на по-прости или по-сложни комбинации от елементи, които могат да бъдат сглобени от предоставения набор. Тяхната дейност създава впечатление, че не им е поставена определена задача, а че просто им е предложено да опитат какви различни комбинации могат да се образуват от наличните елементи. Малко преди да изтече определеното време, те сглобяват цялостно зададения модел. По аналогия при решаване на планиметрични задачи този стил се изразява в изучаване и опериране с чертежа включително и с евристични похвати; сменяща се употреба на аналитичния метод на разсъждение, тръгвайки и от междинни импликации в решението; частично изпробване на идеи чрез тригонометрията и векторно-координатния апарат, прогнозиране и оценка на резултатите от приложението им, докато се достигне до най-перспективната идея.

Диксън не може да отговори дали този стил на работа е вроден, свойствен на хора, предразположени към изобретателство, или той е придобит вследствие на продължителни занимания с интелектуална, евристична дейност. Но най-важното според него е, че способността на учения да прави изобретения се проявява най-вече в „изучаване“ на ситуацията, осъществяване връзката между различни страни на едно и също явление, като постоянно отлага решението, но усъвършенства „своята възприемчивост“ (Диксън 1969, с. 32). При решаване на планиметрични задачи може да се каже, че се изучава чертежът; търсят се връзки между неговите елементи;

откриват се инварианти, както и импликации, при които връзките са непосредствено ясни (в структурата на аналитичния метод на разсъждение); обмислят се идеи за решаване, като се предвижда и оценява възможното им приложение; отделя се най-перспективната идея.

Директното решаване на евристичната задача обикновено е обречено на провал особено когато става дума за задачи от непозната област. Но даже и при рутинни задачи се налага предварително активизиране на изградената в миналото йерархия от сензомоторни отношения. Така последната се обогатява и усъвършенства.

Тъй като за обучението по математика е характерно обучението чрез решаване на задачи, е целесъобразно да разгледаме интерактивността при решаване на задачи.

Интерактивността в процеса на решаване на задачи по математика съдейства за: повишаване на вътрешната и външната познавателна активност на ученика; увеличаване на възможностите за взаимодействие между учителя и ученика.

Основни признаци и инструменти на интерактивността са:

- организацията на мисловната дейност на участниците в педагогическия процес: не се приема готова информация, а е налице стремеж за самостоятелно решаване на конкретен математически проблем (задача) чрез самостоятелно извършване на различни мисловни операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение, класификация и др.
- диалогът – възприемането на участниците в педагогическото взаимодействие като равни партньори. В процеса на решаване на задачи по математика чрез диалога се обсъждат възможните варианти за решаване на дадена задача. Взаимно се изслушват участниците, приемат се становища, разглежда се планът за решаване на задачата.
- самоанализ, самооценка на участниците на своята дейност: учениците правят оценка, анализират предложените решения на задачата. Извършва се на четвъртия етап от процеса на решаване на задачата.
- създаването (сътворяването) от участниците в педагогическото взаимодействие на нови математически задачи в процеса на решаване на задачи.

Прилагането на различни интерактивни методи в процеса на решаване на задачи способства за по-голямо ангажиране на учениците, развива се интересът и ентузиазмът, уменията за съвместна дейност, положителните отношения между учениците и преподавателя (8).

При организацията на учебно-възпитателния процес по математика трябва да се спазват следните принципи на интерактивното учене: да се намаляват информиращите функции на ученето; да се повишават формиращите функции на ученето; да се развиват отношения: ценностна ориентация, адекватна самооценка (2).

За осъществяването на интерактивно обучение по математика в началното училище, за успешното постигане на целите на обучението по математика в 1. – 4. клас в методическата работа на началния учител трябва едновременно да се използват традиционният и интерактивният образователен модел.

Използването на интерактивните методи в процеса на решаване на задачи по математика са свързани с нова образователна философия, с интерактивния образователен модел.

Чрез приложението на интерактивните методи в обучението по математика се стимулират следните параметри на педагогическия процес:

- *повишаване на субектността в дейностите на учениците;*

В обучението по математика всяко дете има отчетлива изява, лично ангажиране с мнение, поемане на отговорност при решаване на поставените математически задачи.

- *разкриване на собствени разсъждения и опит*

В процеса на решаване на задачи по математика учениците трябва да изказват свободно и без притеснение своите мисли и идеи за решаване на задачите.

- *разглеждане на усвояването като процес на активност на индивида*

При усвояването на математическите знания, умения и навици учащите са в активна позиция.

- *създаване на положителна мотивация и чувство за успех*

Чрез използването на интерактивните методи в процеса на решаване на задачи по математика в 1. – 4. клас се създават условия за творческа изява на ученика и положителна мотивация.

- *използване на синергията на групата*

Създават се условия за обединение на познавателните възможности на децата в групата при решаване на поставена проблемна или творческа задача.

Очертаваме два аспекта на проблема:

- съпоставяне на признаци и инструменти на интерактивността с особености на процеса решаване на задачи. Съответно свързваме: организацията на мисловната дейност с евристиката; диалогът със сократовия диалог и евристичната беседа; самоанализът и самооценката с диалоговата рефлексия; създаването и сътворяването с откриването на решение, на творческо решение.
- проява на интерактивните методи на етапите на решаване на задачи.

Основните признаци и инструменти на интерактивността са в голямо съответствие с особеностите на основните съставляващи на процеса решаване. С други думи, на процеса решаване на задачи са присъщи и ярко изразени всички особености и инструменти на интерактивността. Като придобиват и други и големи специфики.

Проява на интерактивните методи на етапите на решаване на задачи

Различни изследователи посочват различни интерактивни методи [(1), (3), (6), (8)].

- **Дискусията** е „своеобразна размяна на мисли и идеи в рамките на дадена тема, за да се постигне по-голяма яснота и по-задълбочено познание” (1, 216). Успешно в процеса на решаване на задачи се използва при изясняване на същността на понятия, решаване на проблеми, които изискват оригиналност и др. На първия и втория етап от процеса на решаване на задачата – разбиране на задачата и съставяне на план на решение – широко се прилага този интерактивен метод. Колективно се обсъжда даден проблем, проблемна задача и се търсят пътища за неговото разрешаване.
- **Дискусията по процедура Филипс-66** е интерактивен метод, който се използва на втория и третия етап от процеса на решаване на задачата. Всяка група от класа има отговорник. След приключване на обсъждането отговорникът докладва пред класа резултатите и изводите, които са изведени от групата при решаването на математическата задача.

- **Обсъждането** е вид дискусия върху подробности, останали открити в даден проблем, проблемна задача по математика. Като интерактивен метод се използва на четирите етапа от процеса на решаване на задачи по математика.

Интерактивният метод **мозъчен шум** най-естествено се прилага на етапа на търсене на решение. На етапа на откриването на решения ние строим множеството от идеи за решаването на задачи. Наред с метода на мозъчната атака може да се използва метода на груповата работа, като различните групи търсят решения по различни идеи.

Евристичната беседа е много силен интерактивен метод. Той покрива всички етапи на процеса решаване на задачи, като в най-разгърнат вид е на четвъртия етап.

Груповата работа като интерактивен метод може да се прилага на втория етап на решаването на задачи, като едновременно с това се реализира категорията дивергентност, която според Гилфорд е белег за творчество.

Интерактивната презентация се осъществява при представянето на различни решения, някои от които включват компютърна анимация. **Презентацията (представянето)** е метод, който се използва в последния четвърти етап. На този етап от процеса на решаване на задачи учениците представят решението на поставената математическа задача.

- **Ситуационен метод** – подбира се проблемна ситуация, типична за обучението по математика. Създават се възможности за възход на конкретното към абстрактното и обратно. Могат да се приложат различни варианти към основните елементи на ситуацията: *дадено, търси се, решение*. Този метод се използва на втория етап от процеса на решаване на задачата, когато се съставя план за решение, и на третия етап, когато се провежда планът за решаване на задачата и същата се решава от учащите се.
- **Проектен метод** – някои от задачите от учебното съдържание по математика в 1. – 4. клас създават възможности за използването на този интерактивен метод. Осъществява се на четирите етапа от процеса на решаване на задачи.
- **Метод на алтернативните идеи** – този метод се използва на втория и третия етап от процеса на

решаване на задачи. Групите, оформени в класа, предлагат алтернативни решения. От тях се избира най-рационалното и подходящото.

- **Метод синектика** – този метод има два етапа. Първият е запознаване с характеристиките на проблема. Той се реализира на първия етап от процеса на решаване на задачи. Вторият етап от метода е стимулиране на учениците да търсят непознато решение – той се реализира на втория етап от процеса на решаване на задачи.
- **Метод чек-лист** – чрез този интерактивен метод се стимулира груповото творчество. На отделните етапи от процеса на решаване на задачи се използват отделни листове, които се посвещават на отделните етапи.
- **Метод интервю** – съдейства се развитие на учениците чрез организация на мисловната им дейност, чрез диалог. На отделните етапи от процеса на решаване на задачи се обособяват двойка събеседници, които обменят информация по предложена задачи или задачи от учителя.
- **Интерактивни игри** – създават се условия за развитие и саморазвитие на участниците в педагогическия процес. В процеса на решаване на задачи по математика могат да се използват **ролевите, симулационните, дидактичните игри**. Чрез тях се повишава интересът към учебната работа и по-лесно се разкрива и усвоява учебното съдържание по математика в 1. – 4. клас.

Игровите методи като интерактивни методи в четвърти клас са насочени към целенасочено усвояване на елементи на целите на развиващото обучение, а не играта да бъде самоцел.

На отделните етапи на процеса на решаване в съкратен вид се прилагат група интерактивни методи за целенасочено реализиране на развиващи цели на обучението.

Интерактивните методи трябва да се използват комплексно в процеса на решаване на задачи по математика. Чрез прилагането им в учебно-възпитателния процес по математика се съдейства за:

- овладяване на мисловните операции: анализ, синтез, сравнение, абстракция и обобщение;
- активно и творческо мислене на малките ученици;
- откриване на проблеми, формулиране на идеи за решаване на проблемни задачи, съставяне на план за решение и решаване.

Доброто познаване на същността и видовете интерактивни методи способства за тяхното успешно прилагане на различните етапи от процеса на решаване на задачи. Те се съчетават с традиционните методи и това създава условия за активизиране на учениците.

От гледна точка на усвояването на уменията да се решават задачи интерактивността се изразява чрез следните две тези (които могат да изпълняват ролята на принципи):

Теза 1. Умението да се решават задачи се развива при висока степен на взаимодействие между субектите на обучението в среда, наситена с „живи“ негови носители. Уникална е функцията на учителя като „жив“ носител на уменията да се решават задачи.

Теза 2. (която е взаимосвързана с горната). Умението да се решават задачи (както и повечето от уменията се развива чрез отворено наблюдение, при което всеки се учи от всеки и от всички заедно), при което се осъществява високата степен на взаимодействието.

Учениците се учат как да решават задачи, а едновременно с него учителят се учи как да представя различните решения и да конструира евристичната беседа (сократовата беседа). Например при решаване на задачи ученикът усвоява аналитичния метод на разсъждение, а учителят усвоява различните начини за неговото представяне.

Балансът между традиционните и интерактивните методи се постига при целенасочено реализиране на развиващите цели на обучението. Например интерактивността в упражнението (това е класическият метод на обучението по математика) се осъществява чрез целенасочено усвояване на дивергентност, оценка, разсъждаване от края, разсъждаване във формата „ако ..., то“).

В заключение може да се изкаже следната *хипотеза*: Основен инструмент за изграждане на преносимата компетентност е интерактивността чрез решаване на задачи. В този аспект може да се говори за признаци на компетентността като минималност и мобилност (присъщи за развиващото обучение чрез решаване на задачи).

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, М. (1987). *Дидактика*. С.
2. Димитрова, В. [http:// www. Anubis-bg.net/presentations/prir. nauki-v.dimitrova.ppt](http://www.Anubis-bg.net/presentations/prir.nauki-v.dimitrova.ppt)
3. Кларин, М. В. (2000). Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта. *Педагогика*, № 7.
4. Кулюткин, Ю. Н. (1970). *Эвристические методы в структуре решений*. М., Педагогика.
5. Пойа, Д. (1972). *Как да се решава задача*. С., Народна просвета. 152 с.
6. Петров, П. (1998). *Дидактика*. С.
7. Петров, П. Д. (2011). *Методика на обучението по математика в началните класове (отражение на възгледа за уменията да се решават задачи)*. Стара Загора. 210 с.
8. Ризов, И. и др. (2004). *Интерактивни методи за развитие на личностни и социални умения в начална училищна възраст*. В.
9. Скафа, Е., & Милушев, В. (2009). *Конструиране на учебно-познавателната евристична дейност по решаване на математически задачи*. Пловдив, УИ „П. Хилендарски”. 331 с.
10. Zhelev, Zh., & Petrov, P. (2010). The Impact of Reflection on Mathematics Problem Solving. *Trakia Journal of Sciences, Series Social Series, Vol. 8, 1–5*.



**ФОРМИРАНЕ НА ИЗОБРАЗИТЕЛНИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИ КОМПЕТЕНЦИИ У
СТУДЕНТИТЕ ПО ПЕДАГОГИКА
В УСЛОВИЯТА НА НЕФОРМАЛНО ОБУЧЕНИЕ
ПО ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО**

**FINE ART AND PEDAGOGICAL COMPETENCE DEVELOPMENT
IN UNIVERSITY STUDENTS OF PEDAGOGICS
IN CONDITIONS OF INFORMAL ART TRAINING**

ANI ZLATEVA

Trakia University, Faculty of education, Stara Zagora, Bulgaria

Abstract

This paper presents a study of educational art activities for university students, doing Pedagogics, as part of a project aiming at developing their different art competences in conditions of informal training.

The project consists of two stages:

In the first stage the students are asked to create collages, using old newspapers and magazines, plastic bottles, wrapping paper, Styrofoam stamps, etc. in informal conditions (not in formal academic environment).

The art works are created in groups and must be contemporary in design.

In the second stage, the art works (paintings and collages) are exhibited in the foyer of a public building.

Many other art works are produced as a result of the common group dynamics because many kids are stimulated to participate because of their spontaneous interest in the art activity taking place in real time at a particular place.

Key words: *fine art, art education, informal training*



Introduction

In the current system of education in Bulgaria, Art is a compulsory school subject in primary and pre-secondary school education. The main aims of the syllabus can be defined as obtaining knowledge and developing skills in the following three fields:

- Expressing ideas, emotions and feelings through lines, shapes and colors;
- Developing cognitive skills through:
 - Building up awareness of main connections between different objects and their environment;
 - Developing sense of space and volume;
 - Enriching students' visual sense of judgment, imagination and creativity
- Working out aesthetic criteria and developing sense of aesthetics.

The practical implementation of these main aims has become increasingly difficult in the current process of formal education because of the existing tendency to underestimate the importance of art training for the overall development of one's personality. Despite the fact that the spontaneous manifestation of such activity in early childhood has been the focus of many psychological and pedagogical researches, its application in the process of formal education has been quite limited over the last few years. One of the main reasons for that may be

revealed in the fast development of modern technologies and their impact on young generations: they have occupied their free time and leisure activities and riveted their attention since early childhood. It is increasingly common for three-year olds or even younger kids to spend a long time watching TV or playing computer games instead of occupying in creative art activities, which are typical pastime activities at that age. Unfortunately the use of technologies is not uncommon even in formal pedagogical training in kindergartens.

One way to deal with the outlined problems concerning Art training in formal education is to create a different, interesting atmosphere to stimulate creativity, as well as to use non-traditional, innovative and diverse materials to create fine and applied art products. These methods are most likely to be applied in the so called informal educational training, which generally refers to training courses, which are extra-curricular in nature and are not formally structured as school classes in formal academic environment. Tony Jeffs and Mark K. Smith consider informal educational training as a spontaneous process, which stimulates learning. Claudio Zaki Dib accentuates on the non-compulsory nature of informal educational training, which allows learners the freedom to choose the activities to participate in and also allows for the results of these activities not to be formally assessed or regulated by means of written register like grades, levels of achievement or diplomas.

The use of different informal forms of training in creative disciplines, such as Art, is extremely beneficial for achieving the main objectives set by the formal Art education syllabus.

The project

This study presents different activities, as part of a project consisting of fine art activities, carried out in informal training conditions. The project can be viewed as participants engaging in art activities in the relaxed atmosphere of informal art studios, organized in two main stages. The participants are university students doing major in Pedagogics at Trakia University in Stara Zagora, Bulgaria, as well as children who spontaneously decide to participate in art activities when such a possibility is offered in art studios, organized ad hoc, in certain public buildings.

The first stage of project

In the first stage of the project Pedagogics students are supposed to create fine art visual aids to be used as creativity boosters by the children who are expected to participate in the second stage. The process of creating the visual aid models will be organized in the informal, familiar environment of the university art studio, but not structured as teaching sessions and not following a fixed schedule. The students will be let to work in the studio whenever convenient for them and as long as they feel comfortable, not following a fixed date and time schedule. All students will be free to quit their work at any time, no matter if because they lose interest in the activity or get tired working on their fine art products. The students who are supposed to take part in the project are doing different subjects at university and most of them will not know each other.

The art activities in the studio have been planned to include painting, print work and collaging with non-traditional materials and using new techniques, the students are not familiar with. These techniques in question are the following:

- painting by applying watercolors using a straw to blow it through;
- applying acrylic paints with different broad knives;
- stamping and printing of images, carved in soft materials like Styrofoam, foam plastic or linoleum;
- collaging materials of different texture, usually scrap paper (newspapers, magazines, wrapping paper), to create different images.

The art works, created in the described informal conditions are supposed to be used as visual support and aesthetic stimulus for the kids who are expected to participate in the second stage of the project. The paintings and the collages, created in such informal creative atmosphere are highly impressive as works

of art of high aesthetic value and professional accomplishment. The diversity of composition and the richness of expression present in the paintings and collages are remarkable. If compared with similar paintings or collages, created in formal Art classes, these works of art will certainly stand out and the differences will be easy to notice, even by non-professionals.

For the former ones, created in formal training environment, it can be generalized that the painting techniques demonstrated have not developed adequately and, as a form of expression, are still quite close to children's painting. The following characteristics can be outlined:

- The compositional structure is quite schematic, stereotypical, very close in characteristics to the early stages of development of children's drawings, the so called *frieze composition*;
- Certain images, objects and shapes are often deformed, not because they have been meant to be so but because of lack of the necessary skill to build up and draw them in steady lines;
- The means of expression are quite limited and not adequately used and applied;
- The concepts and ideas expressed in the paintings and collages are often quite simple.

The diversity of composition and the richness of expression present in the paintings and collages, created by the same students but in informal training conditions are much more impressive. They also have deeper value of the concepts and ideas expressed.

- The unity between the composition and the conceptual impression, which the work of art aimed to create, is clearly visible.
- The construction of the shapes when building up the images improves by working with the collaging techniques, as well as with the non-traditional painting and printing techniques. (When making collages and using the printing techniques the feeling of inadequacy of painting and drawing skills is no longer an issue.)
- The diversity of means of expression is also in line with the conceptual framework of the art product and aims to enhance its effect by using one means of expression or another.
- The conceptual design of the paintings and the collages is viewed as the basis of its creation. (It can be clearly seen in both autumn landscapes and the *Dream* composition.)

The works from first stage of the project

Figure 1 – painting by applying watercolors



using a straw to blow it through



Figure 2 – collage with PVC bottle bottoms and different kinds of paper



*Figure 3 (detail)
Collages with PVC bottle bottoms and different
kinds of paper*

Figure 4(detail)



Figure 5 – collage with scrap paper and stamped images



Figure 6 – collage with scrap paper and stamped images



Figure 7 – collage with scrap paper, leaves and stamped images



Figure 8 – collage with scrap paper and stamped images



Figure 9 – collage with scrap paper and stamped images

The second stage of project

During the second stage of the project, the students who voluntarily participated in the first one take part in art activities, again carried out in informal environment, not structured as training sessions, in different public buildings. In one of the cases an improvised art studio is organized for pre-school and primary school pupils, who have visited a local *Wind Festival*, organized in a small village. The university students demonstrate the straw technique for applying watercolors, used for creating different images, including natural phenomenon-like images, presenting the power of wind. In this technique, it is important to emphasize the importance for the paint to always be blown in the same direction. The use of this technique for painting pictures creates a kind of bondage between the children and the wind power, not only by creating the particular images but also by imitating the effect of the natural phenomenon thus depicted. In the conditions of free communication between the university students and the school pupils, informal learning takes place through integrated play, drama, cognitive and art activities. When describing the wind and demonstrating the straw technique, facts concerning the wind as a natural phenomenon are discussed, as well as the possibilities of harnessing that power for producing energy. The art activity the kids are involved in presents them with a technique, which is completely new to them and thus interesting and fascinating. It also makes them feel satisfied with the end-result of their work.

Another event, as a part of the second stage of the project, is to organize art studios in the lobby of a public building. The atmosphere is made more attractive by displaying previously created paintings and collages. The university students, who participate in the project continue their art activity in the lobby, making it possible for passers-by to observe the way they create different works of art by demonstrating painting, printing and collaging techniques. This close encounter with the process of creating works of art is stimulatingly attractive for children and they are soon willing to get involved in the activity, gradually gaining confidence in the process.

At different times the children are encouraged to experiment with a large variety of image creating techniques. One of the techniques is painting with watercolors over wax images. Another technique is a combination of stamping and printing different images and then applying acrylics with different broad knives. The collaging technique is also used, as most of the materials are scrap paper or recycled materials. A great number of children show enthusiasm in participating in these public art studios and they are quite willing to experiment with all of the non-traditional painting techniques demonstrated there. On the other hand, the practical support the university students are supposed to provide, to a great extent, develops their pedagogical skills and competences in the following areas:

- to consider the need to communicate with the children;
- to clearly demonstrate the specific technique;
- to consider specific age-related characteristics of the children;
- to support the children during the whole process of creating the pictures.

The works from second stage of the project



Figure 10 – painting by applying watercolors using a straw to blow it through



Figure 11 – painting by applying watercolors using a straw to blow it through



Figure 12 – drawing with oil pastels and aquarelle and collage with PVC bottle bottoms



Figure 13 – drawing with oil pastels and aquarelle and collage with PVC bottle bottoms



Figure 14 – drawing with oil pastels and aquarelle



Figure 15 – drawing with acrylic and stamped images



Figure 16 – drawing with oil pastels and aquarelle



Figure 17 – drawing with acrylic, oil pastels and stamped images

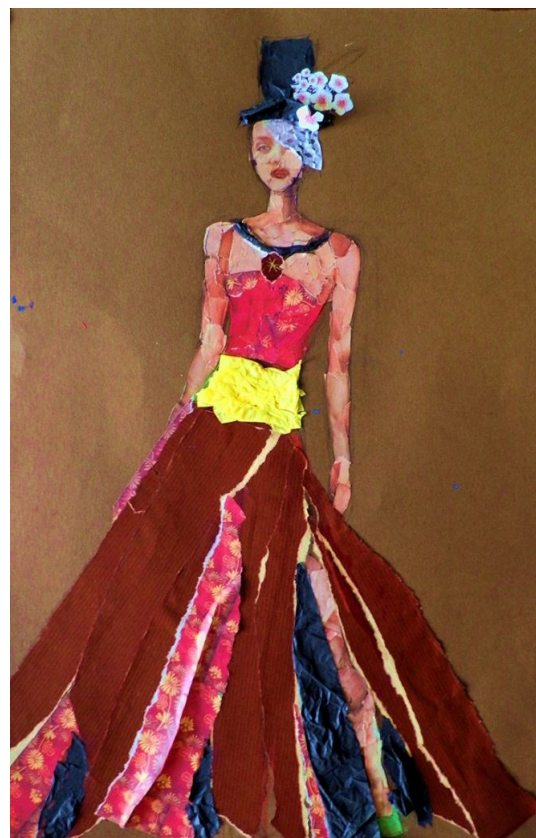


Figure 18 – collage

The results

The results of the project can be summarized in the following way:

In the first stage of the project 92% of the university students who initially decided to take part in the project continue participating till the actual end of the project, while only 8% quit participating because they feel unwilling to break the mold and experiment with the new techniques, preferring to stick to traditional ways of building up particular images and pictures as a whole.

As a result of their participation in the two stages of the project, the university students have gained competence in the following fields of fine art knowledge:

- diversity of style and genre;
- structural construction of shape;
- ideas of diverse compositional decisions;
- expression of concepts;
- different artwork execution techniques

Conclusion

All university students who participated in the project shared that they had not worked with scrap or recycled materials to create collages before, neither had they used stamping or printing techniques to create previously carved in images, used the straw technique to blow watercolors into a picture or used acrylic paints, applied with different broad knives. Working with these materials raises students' interest in contemporary art, in which similar techniques and materials are used. They enlarge their scope of competence in understanding compositional and conceptual features in contemporary works of art.

The activities accomplished in the second stage of the project develop university students' pedagogical competences in teaching Art, which will be part of their professional realization with pre-school and primary school children. They gain competence in creating different visual aids to be used to stimulate pupils' interest in doing cognitive activities, as well as to gradually build up their sense of aesthetic value. The university students of Pedagogics develop their skills to communicate with children of different ages and of different levels of verbal, cognitive and artistic skills development; they also build up their competence in guiding and correcting young learners' performance in art disciplines and learn how important it is to express support throughout the process of creating works of art with little kids.

The results of the project show positive achievement in the field of artistic skills development in both the university students and the children who participated, as well as reinforced experience and pedagogical competence in the students of Pedagogics.

Being one of the most creative teaching activities in school education, Art, as a school subject, provides the possibility for organizing it in informal training environment. In the conditions of relaxed and non-structured Art training sessions, both students and

children are better stimulated to find more artistic and innovative decisions for their artworks. Experimenting with different techniques in a relaxed, artistic environment guarantees the establishment of stronger bonds between the students, the kids and contemporary art. It also instills in them positive aesthetic evaluation and appreciation of modern art forms.

REFERENCES

1. Cardner, H. (2008). *Art Education and Human Development*. Los Angeles, California.
2. Dib, C. Z. (1988). Formal, Non-Formal and Informal Education: Concepts/ Applicability. Published in: *Cooperative Networks in Physics Education – Conference Proceedings*, 173.
3. Jeffs, T. and Smith, M. K. (2005). *Informal Education. Conversation, Democracy and Learning*. Ticknall: Education Now.



ЗА ПРАКТИЧЕСКАТА ПОДГОТОВКА НА БЪДЕЩИТЕ СОЦИАЛНИ ПЕДАГОЗИ

ЦВЕТА ДЕЛЧЕВА

Тракийски университет, Педагогически факултет, Стара Загора, България

ABOUT THE PRACTICAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES

TSVETA DELCHEVA

Trakia University, Faculty of Education, Stara Zagora, Bulgaria

Abstract

The article presents the results from a survey on the readiness of potential employers for active participation in activities, related to the actualization of existing and creation of new curricula in the Faculty of Education of the Trakia University. It analyses the quantitative assessments of employers for the education of Social Pedagogy students through the viewpoint of ongoing practice and pre-graduation practice training.

Aim of the research: *to research and assess the attitudes and opinions of employers in the sphere of education and social services towards the quality of education in Social Pedagogy, and to analyse their proposals for future joint actions, in terms of content as well as in terms of structure and function.*

Results: *Determine the basic stages of interaction and cooperation of the academical team with mentoring teams from institutions that organize and conduct the training practice of Social Pedagogy students.*

Conclusion: *The Faculty of Education and the training practice bases cooperate actively in the process of practical education of Social Pedagogy students.*

Key words: *social pedagogy, practical training, skills, competences, professional competencies*



Въведение

Една от основните дейности, делегирани от обществото на висшето училище, е то да подготвя специалисти, способни да развиват и прилагат знания в различните области на човешката дейност (Закон за висшето образование, обн. ДВ, бр. 112 от 27 декември 1995 г.). В практиката тази способност се измерва най-често с количеството време, за което младият специалист се адаптира пълноценно в своята работна среда. Началото на активния процес, подпомагащ трудовата адаптация, се поставя още по време на обучението във висшето училище – чрез практическото обучение и преддипломния стаж. Към този процес се съотнася една от стратегическите цели на практическото обучение в Педагогически факултет на Тракийски университет – Стара Загора: „Да подкрепя студентите и докторантите в започващия за тях процес на професионално-личностна адаптация“ (Стратегия, 2014: 17). Чрез реализирането на стратегическите цели младите хора – студенти във факултета, получават възможност да преосмислят получените научно-теоретични знания през призмата на конкретните проявления на практиката, да усвоят и развият

„широк и динамичен спектър от компетентности“ (Стратегия, 2014: 17) и придобиват увереност за успешно себепредставяне и реализация на пазара на труда.

Практическата подготовка на студентите по специалността „Социална педагогика“ във факултета е организирана на база *Правила за организацията, съдържанието и оценяването на практическото обучение на студентите и специализантите в Педагогически факултет – Тракийски университет* (Правила, 2014: 23). Тя започва в началото на пети семестър с часове за хоспитиране и продължава с текуща практика. Честотата е веднъж седмично в рамките на три семестъра – пети, шести и седми, с обща продължителност 225 часа (по 75 часа на семестър). Осмият семестър е времето за провеждане на преддипломния стаж (Правила, 2014: 23) с продължителност 150 часа.

Институциите, в които се провеждат практически часове, са определени на базата на възможностите за трудова реализация след завършване на студентите на ОКС „бакалавър“ по социална педагогика като специалисти в системата на социално-педагогическите и

социалните дейности и услуги в държавния и общественния сектор и общините.

Организация на практическото обучение

До учебната 2014 – 2015 г. хоспитирането и текущата практика се провеждат в: Дирекция „Социално подпомагане“ – гр. Стара Загора, в частност в отдел „Закрила на детето“; Община Стара Загора, по-конкретно в Местна комисия за борба с противообществените прояви на малолетните и непълнолетните и Превантивно-информационен център по зависимости; Областна дирекция на МВР и Детска педагогическа стая – гр. Стара Загора; Сдружение с нестопанска цел „Самаряни“ (СНЦ) и предоставяните от сдружението социални услуги за деца, по-голямата част от които са делегирани от държавата дейности; Дом за медико-социални грижи за деца (ДМСГД) – гр. Стара Загора; Дом за деца, лишени от родителска грижа „Незабравка“ (ДДЛРГ), и ДДЛРГ „Мария Терезия“ – гр. Стара Загора; Център за настаняване от семеен тип „Малък групов дом“ – гр. Стара Загора (ЦНСТ); Второ ОУ „П. Р. Славейков“ и Гимназия с преподаване на чужди езици „Ромен Ролан“ (професионалните задължения на педагогическия съветник). Преддипломен стаж се организира в 4-ри от изброените по-горе институции: ДМСГД, ДДЛРГ „Незабравка“ и ДДЛРГ „Мария Терезия“, ЦНСТ „Малък групов дом“.

Изследването

Политиката на закриване на големите социални институции, каквито са домовете за деца, лишени от родителска грижа, налага да се търсят нови полета за професионална изява на младите социални педагози. Преосмислянето на организацията и провеждането на практическата подготовка на студентите социални педагози съвпадна с участието на факултета в проект „Актуализиране и разработване на нови учебни програми на учебните дисциплини по специалностите в Педагогически факултет – „Предучилищна и начална училищна педагогика“, „Начална училищна педагогика с чужд език“, „Социална педагогика“, „Специална педагогика“. В рамките на проекта се провежда анкетно проучване с различни респонденти: преподаватели, студенти, настоящи и евентуални работодатели.

Една от целите на изследването е да се проучат и оценят нагласи и отношения на работодатели в сферата на образованието и в социалната сфера за качеството на обучение в Педагогически факултет (ПФ), за готовността им за участие в проекта и да се потърсят техни предложения за бъдещите проектни дейности,

както в съдържателен, така и в структурен и функционален порядък.

Обект на изследването: 34 образователни и социални институции на територията на град Стара Загора – настоящи и потенциални работодатели на завършващите различни специалности в ПФ на Тракийски университет – Стара Загора. Следва да се отбележи, че от страна на представителите на бизнеса в голяма част от случаите бе реализиран мълчалив отказ, т.е. анкетни карти не бяха попълнени. Трудно може да се обясни това нежелание за споделяне на информация предвид демонстрираното на национално равнище желание за сближаване на образованието и бизнеса и участието му в процеса на подготовка на кадрите.

За целите на настоящата разработка проучването е стеснено до образователните и социалните институции, в които студентите от специалността „Социална педагогика“ могат да намерят професионална реализация след завършване на висшето си образование. На по-подробен анализ с оглед по-нататъшно използване на данните за евентуални промени в организацията и провеждането на практическата подготовка са подложени 26 анкетни карти. 6-ма от работодателите са потенциални – нямат преки впечатления от знанията и уменията на наши студенти и при тях се изследват само нагласите за бъдеща съвместна работа (въпроси 5, 6 и 7).

Основен метод: анкетиране

Период на провеждане: 23.06.2013 г. – 30.07.2014 г.

Регион: област Стара Загора, гр. Стара Загора

Модел за статистическа обработка на данните

Представянето на резултатите се осъществява в табличен вид като натурални величини – честоти на разпределението, процентни отношения и мода. Анализът е количествен по представените величини и качествен. В случай че отговорите на анкетиранията позволяват и има потребност от това, за установяване на статистически значими разлики между отделните отговори се използва Z-тест, който има предимството, че може да се приложи при всякакъв обем на извадките.

Анкетната карта се състои от 7 въпроса. Първите два въпроса от анкетата са с информационен характер:

Въпрос 1. Какъв е общият брой на работилите при вас студенти от Педагогически факултет?

Въпрос 2. Какви специалности са завършили или продължават да учат работещите при вас наши студенти?

На база получените отговори на тези въпроси са отделени 20 анкетни карти, попълнени от работодатели, при които работят социални

педагози и/или се организират часове за практически обучения и стаж, включително по стажантска програма „Студентски практики“ на Европейския съюз, реализирана от Министерство на образованието и науката.

Въпрос 3. Като цяло считате, че качеството на образование в Педагогически факултет е:

Въпросът е оценен. Изисква се обща оценка на качеството на образованието, получавано във факултета по специалността. На този въпрос са отговорили всички от определените 20 анкетирани. Данните се представят в натурални величини. Получените резултати са изведени в *Таблица № 1*.

Оценка	Бр. респонденти	%
Незадоволително	4	20
Средно	1	5
Добро	3	15
Много добро	12	60

Таблица № 1. Оценка на качеството на образованието

Таблица № 2. Оценка по показатели и групи респонденти

Показател/ Средна оценка	Работодатели със стажанти	Работодатели – текуща практика	Други	Средна оценка
Теоретична подготовка по специалността	5,33	3,62	5,00	4,65
Практическа подготовка по специалността	5,00	3,12	3,83	3,98
Умения за работа с компютърна техника	5,67	3,75	4,60	4,67
Навици за самостоятелно справяне със задачите	5,33	4,12	4,66	4,70
Способности за обучение и самообучение	5,50	4,25	4,83	4,86
Владееене на чужд език	5,00	3,50	3,75	4,08
Умения за работа в екип	5,50	4,71	4,83	5,01
Стремеж за професионално развитие	5,17	4,86	5,00	5,01
Аналитични умения	5,17	4,15	4,50	4,61
Организационни умения	5,17	4,00	4,67	4,61
Комуникативност	5,60	4,88	5,00	5,16

Забелязва се съществено различие в мненията и оценките на менторите от различните бази. Работодателите, които се срещат със студентите единствено на по-ранен етап от обучението им (пети и шести семестър), са по-критични към теоретичната и практическата им подготовка. Една от задачите на академичните наставници е целенасочено да търсят обратна връзка за демонстрираните от студентите знания, умения и компетентности по време на практиката. В този процес на активно взаимодействие се установява, че работодателите ментори заявяват очакванията си студентите самостоятелно и успешно да решават конкретните случаи от

Четвъртият въпрос от анкетата служи за конкретизиране на представените преди това общи оценки.

Въпрос 4. Вашата оценка за професионалните знания и умения на работещите при вас студенти, получени при обучението им в Педагогически факултет, е:

Предоставената скала за оценяване е съответно петстепенна, равноинтервална, „слаб – отличен“. За анализа на тези данни работодателите са разпределени в 3 групи. В първата група са институции, в които се провеждат организирано текуща учебна практика и преддипломен стаж, и такива, в които е имало стажанти по стажантска програма „Студентски практики“ (6 на брой). Във втората са работодатели, при които се организира провеждането само на текуща практика (8 на брой). В третата група (6 на брой) са институции, в които са извършвани или се извършват еднократни посещения, организирани от преподаватели по различни учебни дисциплини и/или има работещи възпитаници на факултета. Резултатите са изведени в следната таблица:

практиката. Оценките се дават най-вече на база тези очаквания, докато професионалните умения на студентите са все още в началото на процеса на активно изграждане. По друг начин подхождат към оценката си работодатели, които имат възможността да наблюдават, проследяват и оценяват работата на нашите студенти и в заключителния етап от практическото им обучение. Ролята на текущата практика вече се преосмисля и като елемент от подготовката за преддипломния стаж. Това е периодът, който най-много се приближава до периода на трудова адаптация на новоназначен специалист, и очакванията към бъдещите професионалисти

активно и пълноценно да прилагат своите знания и умения в реална работна среда имат своите основания. Това обяснява по-високите оценки – те не са средно аритметично от двете проявления на знания и умения, придобити в академична среда, а по-скоро са съобразени с реални очаквания към студентите, различни за текущата и за преддипломната практика.

Въпреки различията в количествените оценки няма съществени такива по отношение тежестта на различните оценявани показатели, което се вижда от *Таблица № 3*. В горната част на таблицата са подредени показателите, получили високи оценки: комуникативните умения на студентите, уменията им за работа в екип, способностите за обучение и самообучение и навиците им за самостоятелно справяне със задачите. Във втората половина продължава подредбата на показателите, оценени по-ниско: теоретична подготовка, аналитични и организационни умения, владеене на чужд език и практическа подготовка по специалността. Съществено разминаване се установява по два показателя – стремеж за професионално развитие и умения за работа с компютърна техника. Приемаме, че по тези показатели може да се даде обективна оценка единствено в реална работна среда.

Таблица № 3. Ранжиране на показателите по средна оценка

Показател	Всички анкетирани работодатели	Работодатели със стажанти
Комуникативност	1	2
Умения за работа в екип	2 – 3	3 – 4
Стремеж за професионално развитие	2 – 3	7 – 9
Способности за обучение и самообучение	4	3 – 4
Навици за самостоятелно справяне със задачите	5	5 – 6
Умения за работа с компютърна техника	6	1
Теоретична подготовка по специалността	7	5 – 6
Аналитични умения	8 – 9	7 – 9
Организационни умения	8 – 9	7 – 9
Владеене на чужд език	10	10 – 11
Практическа подготовка по специалността	11	10 – 11

В следващите въпроси са включени отговорите на 26 от респондентите.

Въпрос 5. Желаете ли да участвате в процеса на една бъдеща промяна на учебните програми?

Наблюдаваните величини са следните:

Положителна (да и по-скоро да)

53,85%

Негативна (не и по-скоро не)

26,92%

Неутрална (не мога да преценя)

19,23%

На база горните отговори се провеждат работни срещи с работодатели практически ментори и работодатели евентуални ментори в практическото обучение на студентите по социална педагогика. През учебната 2014 – 2015 г. още 3 от базите за текуща практика се ангажират и провеждат преддипломен стаж със студенти четвъртокурсници. Като положително за разширяване на спектъра от практически умения се отбелязва включването на 3 нови институции засега само на етап текуща практика. Новите полета за социалнопедагогическа работа са с клиенти с физически увреждания (в Дом за възрастни хора с физически увреждания) и социално изключени лица – лишените от свобода (в Затвора – Стара Загора).

Въпрос 6. С какви дейности бихте се ангажирали Вие и вашата организация?

Отговорите на въпроса показват значителна диференциация.

Таблица № 4: Потенциални дейности, заявени от работодателите

практика в Дирекция „Социално подпомагане“ имат значимост по-скоро като акценти в съдържанието на съществуващите учебни дисциплини или реструктуриране на практическото обучение. Други предложения са свързани със специфични потребности на

Твърдение	Брой отговори	%	Ранжиране
Посещения на студентите в реална работна среда	18	69,23	1
Сключване на споразумения за съвместно бъдещо партньорство	13	50,00	2
Провеждане на семинарни занятия за студентите с участието на представители на вашата организация	11	42,31	3
Създаване на връзка между вашата организация потребител и Факултетния съвет	8	30,80	4 – 5
При разработване на нови учебни програми и/или актуализиране на сегашните	8	30,80	4 – 5
При апробиране на новите и/или актуализирани учебни програми в извънакадемична среда	4	15,40	6
Анализ на изискванията на пазара на труда на микро ниво с привличане на специалисти от съответния бранш	1	3,85	7 – 9
Друго:			
Осигуряване на дългосрочна практика/стаж	1	3,85	7 – 9
Включване на студенти в доброволчески инициативи	1	3,85	7 – 9

Видно е, че на първо място се ранжира изразената готовност за осигуряване на посещения в реална работна среда на студентите, на второ място – сключването на споразумения за съвместно бъдещо партньорство и на трето – провеждането на семинарни занятия за студентите с участието на представители на съответната организация. И трите изразени твърдения кореспондират с основните цели на проучването и с целите на стратегията на факултета за практическо обучение на студентите.

Въпрос № 7. Можете ли да предложите нови учебни дисциплини (формулирайте ги в общ вид), които бихте препоръчали да бъдат включени в учебния план на специалностите на Педагогически факултет?

От обработените 26 анкетни карти е видно, че предложения са направени от 9 анкетиранни, което е около 1/3 от общия брой (34,62%). Част от предложенията не са свързани пряко с разработването на нови учебни дисциплини. Предложения като „задълбочаване на правната подготовка и започването ѝ още от втори курс“, „даване на актуална информация по съществуващите учебни дисциплини“, „акцент върху възможностите за работа в социалната сфера“, „участие на специалисти от съответните услуги в тренинги за решаване на казуси от практиката“, „увеличаване броя часове за учебна

клиентите/потребителите на определена институция („детска литература и музикално възпитание“, „методика на изкуствата“).

В трета група обособяваме предложенията, свързани с подготовката на студентите за професионална работа с клиенти: „мултикултурни особености“, „методика за работа с деца и лица в риск“, „супервизия“, „екипно взаимодействие“, „интервизия“, „работа по случай“, „групова работа с клиенти“, „изработване на специализирана оценка на клиент“. Като се съпоставят предложенията с учебния план на специалността и със съдържанието на различните учебни програми, се установява, че формулираните от работодателите теми присъстват в една или друга степен в теоретичната подготовка на студентите.

В резултат от съпоставянето на данните от анкетното проучване и краткия преглед на организацията и провеждането на учебната текуща практика и преддипломния стаж се стига до формулиране на следните **изводи**:

1. В Педагогически факултет се подготвят социални педагози, които са широкопрофилни специалисти.

2. Академичната общност е по-активната страна в професионалната подготовка на студентите.

3. Практическото обучение на студентите от специалността „Социална педагогика“ е динамична система. Нейната динамика се определя от потребностите на пазара на труда от компетентни специалисти с висше образование. Невинаги обаче самите работодатели желаят и успяват да формулират коректно тези изисквания.

4. Самоцелното натрупване на научно-теоретични знания и усвояването на умения за практиката сами по себе си нямат ресурса да се превърнат в професионални компетенции, ако не бъдат преработени и преосмислени през личния опит и собствената светогледна позиция на бъдещите професионалисти.

Заключение

Професионалната реализация на човек се обуславя от неговата способност да мобилизира знания, умения и външни ресурси за ефективна дейност в конкретна ситуация. Тази способност следва и може да се развива от висшето училище в единоредствие с базите за практическа подготовка на студентите.

ЛИТЕРАТУРА

Закон за висшето образование (обн. ДВ, бр. 112 от 27 декември 1995 г.)

Одинец, К. А. *Оценяване на нивото на сформироваността на компетентностите на уроците историко-обществоведческия цикъл*, <http://www.eidos.ru/journal/2010/0930-05.htm>

Правила за организацията, съдържанието и оценяването на практическото обучение на студентите и специализантите в Педагогически факултет – Тракийски университет (2014)

Стратегия за практическото обучение ОКС „бакалавър“, ОКС „магистър“, СДК за придобиване на допълнителна професионална квалификация в ПФ за периода 2014 – 2018 година, Тракийски университет – Стара Загора (2014)

Материалът е разработен с използване на данни, установени от анкетно проучване, проведено в рамките на проект BG051PO001-3.1.07-0025 „Актуализиране и разработване на нови учебни програми на учебните дисциплини по специалностите в Педагогически факултет – „Предучилищна и начална училищна педагогика“, „Начална училищна педагогика с чужд език“, „Социална педагогика“, „Специална педагогика“, който се осъществява с финансовата подкрепа на Оперативна програма „Развитие на човешките ресурси“, съфинансирана от Европейския социален фонд на Европейския съюз.



*Юбилейна научна конференция с международно участие „20 години
Тракийски университет” (Стара Загора, 19.05 – 20.05.2015 г.)*



*„20 years Trakia University” Anniversary Scientific Conference
with International Participation – Stara Zagora, May 19 – 20, 2015*

ТЕРМИНАЛНИ ЦЕННОСТИ НА СТУДЕНТИ ОТ ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛНОСТИ

ИЛИАНА ПЕТКОВА¹, ИВАН ДИМИТРОВ²

¹ СУ „Св. Кл. Охридски“, Факултет по педагогика

² СУ „Св. Кл. Охридски“, Философски факултет

VALUES OF STUDENTS FROM HUMANITIES MAJORS

ILIANA PETKOVA¹, IVAN DIMITROV²

¹ Sofia University “St. Kl. Ohridski”, Faculty of Pedagogy

² Sofia University “St. Kl. Ohridski”, Faculty of Philosophy

Abstract

Personal values and value orientations are discussed from various scientific areas (axiology, sociology, psychology etc.). This is a sign for their theoretical and practical importance and explains the absence of unity in their interpretation. The report presents the results of a survey conducted in 2013/14 among students of Educational Sciences at Sofia University “St. Kliment Ohridski”, obtained using “Morphological test life values” (V. Sopov, L. Karpushina, 2002). The study is a part of an international project involving seven countries – Russia, China, Slovakia, Kyrgyzstan, Poland, Bulgaria, and Finland, by Assoc. Prof. Dr. N. O. Leonenko University in Yekaterinburg. The test examines base terminal values as: self-improving, spiritual development creativity, active social contacts, self-prestige, achievements, material goods, storing your own personality. On the other part as basic living areas – professional life, educational area, family life, social activity, passions, and physical activity. It’s applied to 200 Bulgarian students from various majors, courses and training. The comparative analysis of the results shows balance and consistency in the selection of students. As most important of personal values are outlined spiritual development (the terminal values), combined with education (from vital areas), followed by achievements in the professional field. The analysis in areas of life shows that the greatest value is the education sector.

Key words: terminal values, basic living areas, students, comparative analysis



I. Теоретико-методологическа постановка на проблема

Ценностите и ценностните ориентации на личността са предмет на обсъждане от най-различни научни области, което подчертава, от една страна, тяхната теоретико-практическа важност, а от друга страна, обяснява липсата на единство в тяхната интерпретация. В самата **аксиология** като наука за ценностите не се среща единна и общоприета тяхна съдържателна определеност и класификация. Всяка една от изследващите ги научни области влага и акцентира върху различни техни значения, често зад едни и същи термини срещахме различни лежащи зад тях понятия. За едни автори на преден план излиза количественият аспект или стойността на обектите, за други – това е тяхното качество, а за трети – това е преди всичко връзката им с едни или други потребности, интереси и идеали на хората, чрез които те осъзнават тяхната валентност за самите себе си.

Не по-малък плурализъм се наблюдава и в опитите на изследователите да класифицират, типологизират и йерархизират ценностите и произтичащите от тях ценностни ориентации и ценностни системи, тъй като се използват различни критерии, а самите критерии не са постоянни поради своята контекстуална и конкретно-историческа обусловеност, а оттук – тяхната изменчивост и неконстантност.

Съвсем накратко ще посочим най-често срещаните определения на ценностите и ценностните ориентации, критериите за тяхното разграничаване, както и съответната им степен на функциониране.

Отделните научни области – аксиологията, социологията, психологията, имат свои специфични подходи към ценностите и ценностните ориентации в съответствие със собствения си предмет и арсенал от средства за неговото изследване. Оттам идва и различието в **определянето** им.

Например ако **аксиологията** се стреми преди всичко да разкрие тяхната същност, да установи обективната и субективна тяхна архитектура, разновидностите и равнището на тяхното функциониране, то **социологията** слага акцента най-често върху социалния им произход, т.е. подчертава механизма на „интериоризацията“ на изработени от обществото и съдържащи се в културата на дадената общност ценности в процеса на „социализацията“ на всеки един индивид. По такъв начин ценностните ориентации се определят като съвкупност от ценности и се посочват техните функции в поведението на хората. От своя страна, **психологията** разглежда ценностите и съвкупността от тях като ценностни ориентации и системи в статуса на своеобразни субективни състояния и вътрешни диспозиции на личността наред с другите нейни структурни компоненти. Тогава предмет на нейния анализ са предимно техният генезис, структура и динамика през целия човешки жизнен цикъл, подчертава се тяхната силно мотивираща и енергетизираща роля спрямо поведението на човека и неговата устойчивост, тяхното влияние върху избора на средства за удовлетворяване на едни или други потребности и интереси.

Един от най-сложните и най-широко обсъждани в литературата въпроси е безспорно въпросът за **класификацията** на ценностите и ценностните ориентации. Разнообразието от критерии, които отделните научни области ползват за класифициране и типологизиране, както и конкретно-историческата обусловеност на самите тези критерии могат да обяснят „полифонията“ в множеството съществуващи класификации, предлагани от тях.

Например когато за основа и критерий се използва **социологическата структура на обществото**, тогава сме свидетели на една от най-широко разпространената класификация на ценностите и тяхното делене на: **1) материални и 2) духовни**. От своя страна, духовните се подразделят на **нравствени, естетически, познавателни, образователни, правни и политически**. В зависимост от това дали ценностите имат отношение към „възпроизводството на човешкия потенциал“, тогава се привличат битът и семейството, образованието и др., но ако те засягат вертикалната структура на обществото и властта, тогава на преден план ще излязат т. нар. „**статусни ценностни ориентации**“.

Най-често срещаната класификация изхожда от връзката между „**целите и средствата**“ – към които е насочена активността на субекта и средствата, с помощта на които той ги достига. В такива

случаи ценностите се делят на: **1) терминални и 2) инструментални** (вж. например Рокич, 1973), макар че в зависимост от редица фактори те могат взаимно да сменят своя статус. Когато в основата на класификацията се слага известната бинарна опозиция „**активност – пасивност**“, тогава ценностите притежават характера на: **1) съзидателни, творчески и 2) утилитарни, хедонистични, потребителски**.

Често използвана класификация на ценностните ориентации е тази, която ги съотнася с различните **водещи дейности**, упражнявани от индивида, и тогава те се свързват с **играта, ученето, общуването, труда и свободното време**. И накрая, в зависимост от **времето на възникване** на едни или други нужди и потребности, както и от тяхното **естество**, чието удовлетворяване тези ценности целят, тогава се появява тяхното разграничаване на: **1) биологични** (храна, секс, репродукция, физическа активност и здраве или неговото подриване чрез алкохол, тютюнопушене и наркотици) и **2) социални ценности** (от подкрепа и признание, от сътрудничество и кооперация и др.).

Отделните научни области в своите теоретико-емпирични изследвания проследяват влиянието и на различни **фактори** върху изграждането на ценностите и ценностните ориентации, проследяват тяхната динамика и специфика от гледна точка на възрастта и половата принадлежност на изследваните лица, упражняваната от тях водеща дейност или професия, на семейството и/или училището като социализираща среда, както и влиянието на неформални групи и движения, на различни организации, на средствата за масова информация, на културата на съответния народ и нация.

Като главен компонент от структурата на личността ценностните ориентации обединяват в себе си както теоретико-познавателната, така и практическата насоченост на личността, откъдето следва и търсенето на корелации с други нейни структурни компоненти – интелект, самосъзнание, идеали, интереси, потребности и мотиви и др. Например Б. Г. Ананиев в своя капитален труд „Човекът като предмет на познанието“ (1976) определя ценностите на личността като сърцевина на нейната насоченост и свързаност с обществото и света като цяло, от една страна, както и тяхната принадлежност към съзнанието на всеки отделен човек, от друга страна, откъдето и идват активността и избирателността на съзнанието и поведението на хората. В качеството на субекти на познанието и оценката могат да бъдат отделният индивид,

групата, обществото, съответният народ и човечеството като цяло. Оттук и техният индивидуален, групов, класов, социален, религиозен, етнокултурен и общочовешки, т.е. универсален характер на ценностите и ценностните ориентации. Обективността на ценностите се удостоверява посредством установяването на адекватността на представата на субекта за обективно съществуващите факти, явления, идеи и събития в действителността.

Не подлежи на съмнение, че всяка една ценностна система е продукт на конкретно исторически контекст. Днес безспорен е фактът, че съвременният човек отдавна търси начини да се справи с „шока от бъдещето“, предсказан от Алвин Тофлър (1992). Предизвикателствата на съвременното общество пред личността я поставя в свят, към който тя трудно се адаптира. Ако вземем младежката възраст, ще видим например, че едни от основните нейни потребности и респективно ценности са тези на самоутвърждаването сред другите в групата и обществото, самореализацията, желанието да се харесат и получат одобрението на другите, както и ориентацията към противоположния пол и съответно – ценността на сексуалността и на любовта.

II. Методика и дизайн на емпиричното изследване

1. Цел, задачи и хипотези на емпиричното изследване

Целта на настоящето емпирично изследване е да се установи мястото и ролята на базовите терминални ценности, посочени малко по-нататък, и водещите жизненни сфери при студенти от педагогически специалности.

На проверка са подложени и следните **хипотези**:

1. Възрастовата специфика и университетската среда, в която се намират студентите от педагогическите специалности, предполагат превес на терминалните ценности, свързани с *духовното развитие, постиженията и развитие на самия себе си/самоусъвършенстване*, изграждането на които са непосредствено свързани с *образователната и професионалната сфера*.

2. Социално-икономическите промени в българското общество доведоха до трансформация в ценностната система на личността. За някои хора приоритетна стана ориентацията към материално благополучие, на базата на която допускаме, че студентите от педагогическите специалности като представители на своя народ и времето, в което живеят, няма да правят изключение и ще разкриват по-скоро насоченост към

утилитарни и хедонистични ценности, отколкото към духовни и съзидателни такива.

3. Скалата за достоверност дава възможност за установяване на съответствие между личностната ценностна система и предлагания обществен модел на поведение. Предполагаме се, че изследваните лица ще следват приетите от самите тях ценности, така и съобразяване с общоприетите норми в обществото.

Постигането на тази цел и верификацията на формулираните хипотези предполага решаването на следните **задачи**:

III Оценка на равнището на основните терминални ценности, посочени по-горе;

III Оценка на водещите жизненни сфери;

III Установяване на връзки и зависимости между ценностните ориентации и жизнените сфери;

III Установяване на съответствието между поведението на личността и социално приетите модели.

Обект на изследваната съвкупност бяха студенти от педагогически специалности на СУ „Св. Кл. Охридски“. Това е част от мащабно международно сравнително изследване под ръководството на Н. О. Леоненко¹ на смисложизнените ориентации, жизнестойчивостта и терминалните ценности на съвременната младеж от редица страни (Русия, Китай, Словакия, Киргизия, Полша, България, Финландия).

Наши респонденти бяха 200 студента от I^{ви} до IV^{ти} курс, редовна и задочна форма на обучение в педагогически специалности в СУ „Св. Климент Охридски“. То се проведе в периода януари – юни 2014 година сред студенти от Факултета по педагогика и Факултета по начална и предучилищна педагогика, средната възраст на които е 21,47 години. Известна е тенденцията към феминизация в педагогическите специалности, което се потвърждава и от изследваните от нас лица – 129 момичета към 53 момчета.

Изследователски инструментариум

Използваните методически средства произтичат от разбирането за ценностно-мотивационната структура на личността. В нашия случай това е „Морфологичен тест за жизненни ценности“ (МТЖЦ) на В. Сопов и Л. Карпушина (2002). Предмет на изследване с този морфологичен тест са терминалните

ценности; неговите автори подчертават, че посочените терминални ценности се реализират различно в отделните **жизнени сфери** – професионална, образователна, семеен живот, обществена активност, увлечения, физическа активност. Морфологичният тест за жизнени ценности (МТЖЦ) се състои от 112 твърдения, всяко едно от които изследваното лице трябва да оцени по 5-бална скала. Резултатите от апробацията и психометричната проверка разкриват висока степен на надеждност и валидност на морфологичния тест за жизнени ценности.

За да се определи дейността насоченост на личността, авторите на теста разграничават две основни групи. Към първата от тях те отнасят: *развитие на самия себе си/самоусъвършенстване, духовно развитие, креативност и активни социални контакти*, отразяващи по същество **нравствено-деловата насоченост на личността**. Към втората група жизнени ценности се включват: *собствен престиж, постижения, материални блага и съхраняване на собствената индивидуалност*. Те на свой ред отразяват **егоистично-престижната насоченост на личността**. При високи стойности на жизнените ценности от първата група насочеността на личността се приема за хуманна, а при високите стойности на второто направление – за прагматична. Ниските стойности на тези направления като цяло говорят за неопределеност, липса на целепологане и неясно изразени предпочитания, а високите стойности ни представят личността като противоречива и вътрешноконфликтна. Авторите на въпросника са вложили към него и скала за достоверност, която показва степента и желанието на личността към социално одобрение на неговите постъпки. Колкото по-висок е резултатът по тази скала, толкова повече поведението е близко и съответства на обществено приетите образци.

II. Анализ и обсъждане на данните от емпиричното изследване

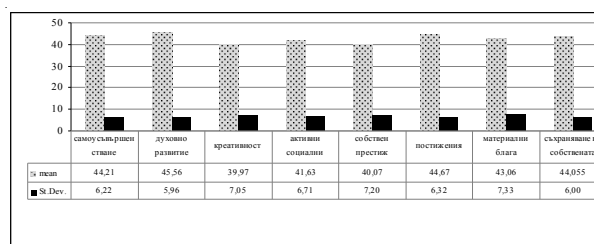
Математико-статистическата обработка на данните се извърши с помощта на програмата SPSS, версия 22. Данните бяха подложени на дисперсионен анализ чрез ANOVA метод (Analysis of variances), позволяващ да се установи дали между изследваните явления (признаци) съществува зависимост. Беше приложен и допълнителен тест на Bonferonni, който отчита разликите в броя на респондентите от отделните специалности. На базата на зададения от авторите критичен бал (< 42) от изследваните

200 студенти невалидни са анкетните карти на 6 от тях.

Пълният анализ на резултатите от изследването изисква той да е двупосочен: от една страна, по двата параметъра на морфологичния тест – терминални ценности и сфери на живот, а от друга страна – сравнителен анализ между специалностите. С оглед обаче на допустимия обем на доклада тук ще се представят резултатите само по двата параметъра.

1. Анализ на данните по терминални ценности

Резултатите от математико-статистическата обработка се съдържат в *Диаграма № 1*.



Диаграма № 1. Средни стойности на изследваните терминални ценности

Анализът на резултатите по терминални ценности показва значимостта на всяка една от тях за изследваните български студенти. Както подчертават Сопов и Карпушина, високите стойности по тях разкриват предпочитанията и насочеността към някои от тях, процесът на изграждане на които се наблюдава през студентска възраст. Сравнителният анализ показва, че с най-високи стойности за студентите е показателят *духовното развитие* ($X=5.56$, $SD = 5,96$), т.е. преобладаване на духовните потребности над материалните.

Изследванията на A. Chickering и R. Navigurst (1981) показват, че основните ценности в изследвания от нас възрастов диапазон са обвързани с професионалното развитие. Изборът на професия, целенасоченото натрупване на знания и умения по нея, а впоследствие и нейното упражняване изграждат основите на кариерното развитие на личността. Ето защо значимостта на *постиганията* ($X = 44,67$ и $SD = 6,32$), *развитието и стремежа към самоусъвършенстване* ($X = 44,21$ и $SD = 6,22$), търсенето на пътища за съхраняване на *собствения престиж* ($X = 44,05$ и $SD = 6,001$) за студентите намираме за свършено естествено.

В унисон с времето, в което живеят, изследваните български студенти поставят

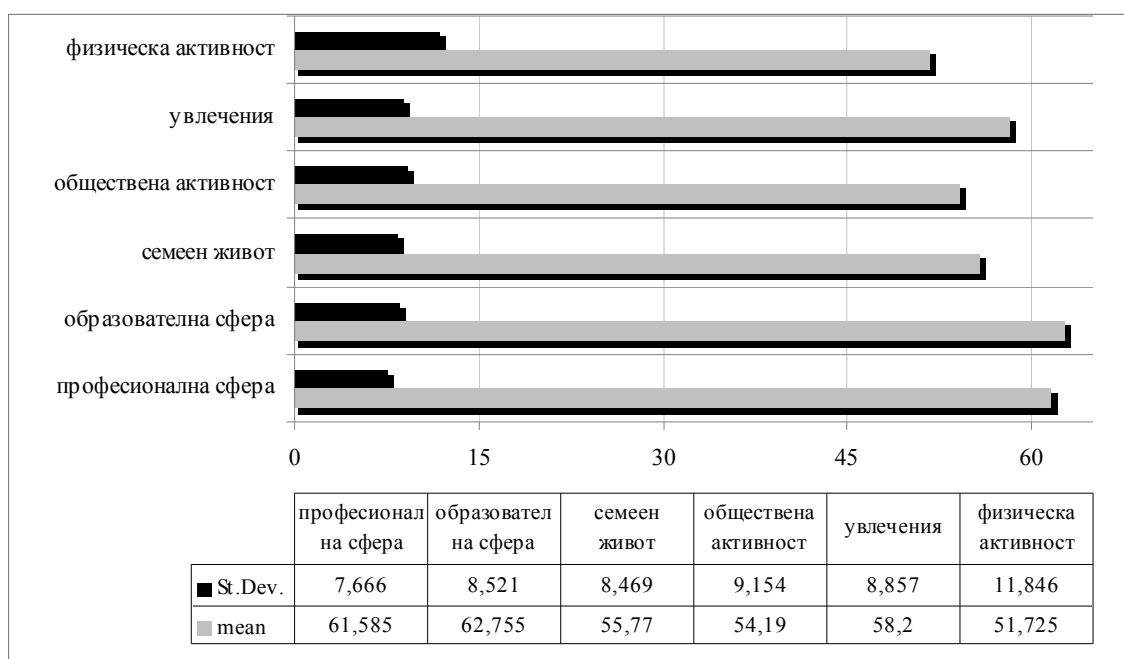
материалните блага ($X = 43,06$ и $SD = 7,33$). Изследваните младежи са една малка част от цялостната тяхна генерация, която е израснала и расте в условията на все по-материализиращия се свят, лутащ се между духовната извисеност и материалната зависимост. За нас сравнително високите стойности на материалните ценности са очаквани и кореспондиращи на съвременния конкретно исторически социален контекст и на формулираната първа хипотеза.

Интерес би представлявал и анализът на терминалните ценности по двете разграничени от Сопов и Карпушина групи – **нравствено-делова насоченост** и **егоистично-престижна**. Преобладаването на стремежа към самоусъвършенстване и духовно развитие, към креативност и активни социални контакти свързваме с представата за по-хуманни, съсредоточени върху себе си, но не загърбващи и останалите около себе си.

И обратно, доминирането на собствения престиж, постиженията, материалното положение и съхраняването на собствената индивидуалност ще ни разкрива прагматичния, егоистичния, насочил се към материалните блага съвременник. Средните стойности по всяка от посочените четири скали показва, макар и малък, превес на *егоистично-прагматичната* насоченост ($X = 43,12$, $SD = 6,71$) над *нравствено-деловата* ($X = 42,75$, $SD = 6,49$), което приемаме като потвърждение на втората хипотеза. Този резултат бихме могли да оценим като очакван, като имаме предвид описания вече съвременен социално-икономически български контекст.

2. Анализ на данните по жизненни сфери

Получените резултати по жизненни сфери – професионална, образователна, семеен живот, обществена активност, увлечения, физическа активност, са представени в *Диаграма № 2*.



Диаграма № 2. Средни стойности по жизненни сфери

Обобщеният анализ показва, че с най-голяма значимост е *образователната сфера* ($X = 62,76$ и $SD = 8,52$). Този резултат намираме за естествен предвид на това, че: 1) човек на такава възраст съвършено закономерно е да изпитва потребност от продължаване на своето образование и 2) спецификата на избраните педагогически специалности влияе върху получения резултат.

На второ място по значение е *професионалната сфера* ($X = 61,58$ и $SD = 7,66$). Това е възрастта, в която младият човек

целенасочено е избрал бъдещата си професия или професионална област. Едновременно той започва да търси и своя бъдещ брачен партньор. Ето защо съвсем естествено на следващо място да е показателят *семеен живот* ($X = 55,77$ и $SD = 8,47$). На трето място са *увлеченията* ($X = 58,2$ и $SD = 8,86$) – нещо, характерно за младежката възраст, която още е подвластна на свободата и далеч от семейните и професионалните ангажименти.

Разпределението на средните стойностите по жизнените сфери (*Фиг. 2*) показва, че прекаленото обръщане и затваряне в себе си води до намаляване равнището на

обществената активност ($X = 54,19$ и $SD = 9,15$). Въпреки че сега все повече се говори за доброволчеството като идея и начин за демонстриране на гражданска позиция, невинаги то е съпроводено от алтруистични подбуди и невинаги цели благо на обществото като цяло. *Физическата активност* ($X = 51,73$ и $SD = 11,85$) също не е „припозната“ от изследваните младежи като ценност. Тук се сблъскваме с известно противоречие. От една страна, е физическата активност като неизменна част от здравословния начин на живот, към който все повече млади хора се стремят, а от друга страна, наблюдаваме, че се увеличава броят на все по-млади хора, страдащи от болести на опорно-двигателния апарат и сърдечно-съдовата система.

Сравнителният анализ за терминалните ценности и жизнените сфери показва известно съответствие между тях в избора на изследваните студенти. Като най-важни за тях се очертава *духовното развитие*, съчетано с *образователната сфера*. Тази двойка е следвана от *постиженията* в *професионалната сфера*. На трето място е стремежът към саморазвитие и *самоусъвършенстване*, съчетан с *увлеченията*.

Данните по скалата за достоверност показват, доколко полученият ценностен профил на личността произтича от заявените терминални ценности и жизненни сфери, съвпада или е близък до актуалните норми в обществото. Анализът води до обезпокоителни изводи, а именно, че почти толкова студенти (51,5%) споделят новата ценностна система и почти толкова (48,5%) се разграничават от нея. Тези данни са по посока на формулираната трета хипотеза, но са смущаващи, поради това че изследваните студенти са от педагогически специалности, подготвящи ги за бъдещи учители, от които обществото справедливо очаква да бъдат за пример в духовен, нравствено-ценностен аспект.

ЛИТЕРАТУРА

- Ананиев, Б. Г. (1976). *Човекът като предмет на познанието*. С.
- Рокич, М. (1973). *Природа човеческих ценностей*
- Сопов, В. Ф., & Карпушина, Л. В. (2002). *Морфологический тест жизненных ценностей: руководство по применению*. Ред. Б. М. Петров, И. Н. Сидоров. Самара: СамИКИП, 2002. 56 с.
- Сопов, В. Ф., & Карпушина, Л. В. *Морфологический тест жизненных ценностей*, <http://azps.ru/tests/2/tt21.html> (11.04.2015)
- Тофлър, Ал. (1992). *Шок от бъдещето*. С.
- Chickering, A., & Havighurst, R. (1981). *The life cycle. The Modern American College*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 16–50.

Промените в България от 1989 г. породиха разпад в съществуващата дотогава ценностна система. С лека ръка бяха отхвърлени обществени норми и правила на поведение. Те обаче не бяха заменени с нещо ново, приемливо и убедително стойностно за мнозинството от хората. Така страната ни и живеещите в нея възрастни хора, младежи и юноши се изправиха безпомощно пред заливащите ги промени и отсъстващи ценностни ориентири. Лутайки се, младежите се сблъскват с пошлостта, грубостта, беззаконието, а някои от тях се съблазняват от фетишизираните напоследък материални блага. На заден план и като неактуални се възприемат духовните ценности, стремежът към самоусъвършенстване и образование. Настоящото изследване е фрагмент от именно тази мотивационно-ценностна личностна система и резултатите от него не са нещо изненадващо. Те показват, че егоистично-прагматичната насоченост на личността набира скорост и разширява обхвата си над нейната духовно-нравствена ценностна ориентация.

¹ Н. О. Леоненко, доц. д-р, Уралски държавен педагогически университет, Институт по психология. Изследването е реализирано с финансовата поддръжка на Руския хуманитарен научен фонд (РГНФ) и Правителството на Свердловска област, проект № 13-16-66024.



**ТРЕНИНГЪТ КАТО ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНСКА ФОРМА
ЗА ПОВИШАВАНЕ НА ЕМОЦИОНАЛНАТА ИНТЕЛИГЕНТНОСТ
НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ**

АЛЕКСАНДРИНА ВЕЛИЧКОВА

Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“, България

**TRAINING AS A FORM
OF ORGANIZATION AND MANAGEMENT AIMED
AT INCREASING THE EMOTIONAL INTELLIGENCE
OF PEDAGOGICAL SPECIALISTS**

ALEKSANDRINA VELICHKOVA

Konstantin Preslavsky University of Shumen, Bulgaria

Abstract

In Bulgaria, emotional intelligence is still a relatively new and unknown concept. Derived as a subject of an independent study from the theory of the four types of intelligence /mental, emotional, social and physical/, emotional intelligence provides a solution to many problems of modern society associated with fast living, growing levels of stress, introduction of new communication means, and many other factors placing us in new situations every day. The training on emotional intelligence provides knowledge and develops skills and competencies improving personal effectiveness. It is appropriate and helpful for people from different circles and professional spheres; however, it is especially appropriate for specialists /including teachers/ who need to improve their self-control over their emotions.

The presented training program for increasing the emotional intelligence of pedagogues has been tested with 10 groups numbering a total of 250 educational specialists. The training was aimed at achieving the following educational objectives:

1. Provide information on the nature and importance of emotional intelligence and its five components – self-awareness, self-regulation, internal motivation, empathy and social skills.

2. Increase the emotional competence of teachers by mastering recognition techniques, constructive expression and emotions management.

3. Support the activities of professional educators in implementing the emotional education of children and students in schools.

Various interactive methods of work were used during the training – group discussions, role plays, lectures, case solving and case studies, tests, projective drawing, psychogymnastics, mental unloading, individual counseling, demonstration of required behaviour models through video recordings, self-study. Each participant was given a set of teaching materials for self-study, containing tests, quizzes, problems, exercises, electronic editions of books, multimedia presentations and more.

Key words: *emotions, emotional intelligence, emotional education*



Ако на първо четене фразата „емоционална интелигентност“ ни стряска, това е, защото сме свикнали да свързваме интелигентността с чистата логика, която изключва всеки вид емоция. Оказва се обаче, че интелигентността и емоциите са наистина тясно свързани. Интелектът не е гаранция за успех в живота. Между понятията „ефективно“ и „рационално“ вече не се поставя знак за равенство. Интелектуалните способности не са единствените, които имат значение за добрата професионална реализация. В организациите, в труда и в деловата сфера все по-силно се изтъква ролята на емоциите и емоционалните умения.

Някои автори считат, че „традиционната“ интелигентност допринася само с 20% за успеха на човека. Съвместно проучване на университетите Харвард и Станфорд показва, че само 15% от успеха в живота се дължи на IQ (умствения интелект) и 85% се дължи на EQ (емоционалната интелигентност – ЕИ).

Основи на понятието. Идеята за емоционалната интелигентност се появява за пръв път още в ранните трудове на Дарвин във връзка със значението на изразяването на емоциите за оцеляването и за адаптацията. През първото десетилетие на ХХ век, въпреки че традиционните определения за интелигентност

придават особено значение на когнитивните аспекти, като [памет](#) и [решение на задача](#), някои влиятелни изследователи в областта на интелигентността започват да признават важноста на некогнитивния аспект. Така например още през 1920 г. [Е. Л. Торндайк](#) от [Колумбийския университет](#) използва термина „[социална интелигентност](#)“, за да опише уменията на субекта да разбере и да управлява други хора. [Дейвид Уекслър](#) на свой ред описва през 1940 г. влиянието на неумствените фактори върху интелигентното поведение и подкрепя становището си с аргумента, че нашите [модел](#) на интелигентността няма да са завършени, ако не можем адекватно да опишем тези фактори. През 1975 г. в книгата си *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* [Хауърд Гарднър](#) (влиятелен психолог и теоретик от Харвард) формулира идеята за [множествената интелигентност](#).

Обикновено се приема, че първата употреба на понятието „емоционална интелигентност“ е в докторската [дисертация](#) от 1985 г. на [Уейн Пеин](#) „Изследване на емоцията: развитието на емоционална интелигентност“. На практика обаче за пръв път то е употребено от [Лойнер](#) (1966). [Грийнспан](#) (1989) предлага модел на ЕИ, последван от [Питър Саловей](#) и [Джон Майер](#) (1990), [Даниъл Голман](#) (1995), [Робърт Щернберг](#), [Джак Блок](#) и др.

Модел на Хауърд Гарднър. Х. Гарднър формулира идеята за [множествената интелигентност](#), която включва едновременно:

- междуличностна интелигентност (способността да се разбират намеренията, мотивациите и желанията на другите хора) и
- вътрешноличностна интелигентност (способността човек да разбира себе си, своите [чувства](#), [страхове](#) и [мотивации](#)).

Хауърд Гарднър определя ЕИ като „ниво на способността ни да разбираме другите хора, какво ги мотивира и как да работим в сътрудничество с тях“ и въвежда понятието „спектр на интелигентността“, което включва:

- вербална съставка;
- математико-логически наклонности;
- пространствено мислене;
- кинестетически способности;
- музикалност;
- умения за междуличностно общуване (интерперсонална интелигентност);
- интрапсихичен капацитет (вътрешно задоволство, хармония между начин на съществуване и психическо състояние).

Модел на Саловей и Майер. Моделът на способностите, разработен от [Саловей](#) и [Майер](#), описва емоционалната интелигентност като способност да възприемаме емоциите, да ги

разбираме и да ги управляваме с цел личностно развитие и растеж.

Емоционално интелигентният човек притежава четири способности:

- да възприема емоциите (включително и своите собствени) – по тона на гласа, израза на лицето и други признаци;
- да използва емоциите – за разрешаване на проблеми, за улесняване на мисленето и др.
- да разбира емоциите – да може да улавя леки нюанси в емоциите, да разбира как се променят емоциите с времето и какви са взаимовръзките между тях;
- да управлява емоциите – както своите, така и тези в другите хора за постигане на определени цели.

Модел на Даниъл Голман. В резултат на нарастващото признаване в професионалните среди на значението и уместността на емоциите за получаване на резултати изследванията по темата се увеличават, но терминът е широко популяризиран едва след публикуването на бестселъра на [Даниъл Голман](#) „Емоционалната интелигентност: защо може да има по-голямо значение от IQ“. Статията на [Нанси Гибс](#), публикувана през 1995 г. в списание „[Таймс](#)“, за пръв път привлича читателското внимание върху книгата на Голман, с което поставя началото и на големия медиен интерес към ЕИ. Впоследствие започват да се появяват все повече и повече статии за емоционалната интелигентност както в специализираната преса за академичните кръгове, така и за масовия читател.

Даниъл Голман създава един от най-известните модели за емоционална интелигентност. Според него емоционалната интелигентност включва:

- самопознание – способността ни да разпознаваме емоциите си и тяхното влияние върху нас;
- самоуправление – контрол над емоциите и промяната им спрямо обстоятелствата;
- социално познание – способността ни да възприемаме и разбираме емоциите на околните;
- управление на взаимоотношенията – способността ни да вдъхновяваме и влияем върху околните и да се справяме с конфликтни ситуации.

Даниъл Голман презентира модел на ЕИ с 25 компонента в 5 категории:

- А) СЕБЕРАЗБИРАНЕ – емоционално себепознаване, точна себеоценка и самоувереност;
- Б) САМОРЕГУЛАЦИЯ – самообладание (самоконтрол), благонадеждност, съвестност, приспособимост и нововъведение;
- В) МОТИВАЦИЯ – целеустременост, отдаденост, инициатива и оптимизъм;

Г) СЪЧУВСТВИЕ (ЕМПАТИЯ) – разбиране на другите, развиване на другите, сензитивност за услуга;

Д) СОЦИАЛНИ УМЕНИЯ – влияние, общуване, управление на конфликти, лидерство, създаване на връзки, способност за работа в екип.

Какво представлява емоционалната интелигентност? Под „емоционална интелигентност” (EI), често измервана с коефициента на емоционална интелигентност (EQ), се разбира способността или умението да се възприемат, оценяват и управляват собствените емоции, тези на друг човек или група хора. EI предполага интелигентно и адекватно справяне с гняв, стрес, страх, безпокойство и депресия. С емоционалната интелигентност се свързват най-общо актовете на самоконтрол, упражняване на оптимистичен мироглед и социална компетентност, като според Даниел Голман EI не е вродена дарба, а подлежи на обучение, култивиране и тренинг.

Емоционалната интелигентност е голямото откритие на XX век относно разбирането за безграничните възможности на човешкия мозък. Емоционалната интелигентност е значителен скок в разбирането на човешкото поведение. Това е сериозна дисциплина, която позволява на човек да изследва нови територии от своята природа. Неговият успех и реализация се основават на цялостното му възпитание – интелектуално и емоционално.

Емоционалната интелигентност е способността да разпознаваме, използваме, разбираме и овладяваме своите емоции по конструктивен и позитивен начин. Тя изисква също интелектуален и рационален прочит на фактите и добро разбиране на околната среда с цел идентифициране на всичко, което влияе на емоционалното. По своята същност емоционалната интелигентност е глобална интелигентност.

Що е емоционална компетентност? Емоционалната компетентност включва компетенции, които определят как да се ръководим (себеуправляваме). Този процес на себеуправляване е възможен, ако прилагаме следните умения в живота:

- 1) себеусещане (себеуправление) – означава да знаеш и усещаш вътрешните си състояния, предпочитания, ресурси и интуиция;
- 2) емоционална осведоменост (усещане) – умението за разпознаване на чувствата;
- 3) точна самооценка – усет за възможностите и граници за тяхното приложение;
- 4) самоувереност – силно усещане за себестойността и способностите ни;
- 5) самоуправление – умение за задържане на саморазрушителни чувства;
- 6) инициативност – готовност за придвижване на възможностите;

7) оптимизъм – постоянство в преследването на цели въпреки препятствия и недоброжелателство.

Емоционалната компетентност включва също така компетенции, които определят как да управляваме връзките си. Това са т. нар. „интерперсонални умения”:

- 1) социално усещане, осведоменост за чувствата и нуждите на другите;
- 2) емпатия, съчувствие, загриженост, усещане чувствата на другите и проявление на активен интерес към тях;
- 3) организационно усещане – разчитане на емоционалните потоци в групата и силата на взаимоотношенията.

Обучението по емоционална интелигентност. В България емоционалната интелигентност е все още относително ново и непознато понятие. Изведена като предмет за самостоятелно обучение на базата на теорията за четирите интелигентности (умствена, емоционална, социална и физическа), емоционалната интелигентност дава решение на много от проблемите на съвременното общество, свързани със забързването на живота, повишаването на равнищата на стрес, навлизането на нови начини за комуникация и много други фактори, които ежедневно ни поставят в нови за нас ситуации.

Както всяко друго умение, така и емоционалната интелигентност може да се развива. Обучението по емоционална интелигентност дава познания и развива умения и компетенции, които спомагат за повишаване на личностната ефективност. То е подходящо и полезно за хора от всички кръгове и професионални сфери, но е особено адекватно за специалисти, в т.ч. и **педагози**, които имат нужда от подобряване на самоконтрола върху емоционалното си състояние, тъй като работата им е свързана с усилена комуникация, повишени равнища на стрес или с отговорности, справянето с които оказва въздействие върху емоциите им.

Представената Програма на тренинг за повишаване на емоционалната интелигентност на учителите е експериментирана с група от 20 педагози от начален и прогимназиален етап от ОУ „Капитан Петко войвода” – Варна. Обучението е насочено към осъществяване на следните образователни цели:

1. Предоставяне на информация за същността и значението на емоционалната интелигентност и нейните пет компонента: самопознание, самоконтрол, мотивация, емпатия и социални умения.
2. Повишаване на емоционалната компетентност на учителите чрез овладяване на

техники за разпознаване, конструктивно изразяване и управление на емоциите.

3. Подпомагане на професионалната дейност на педагозите при осъществяване на емоционалното образование на децата и учениците в училище.

В хода на тренинга са използвани разнообразни интерактивни методи на работа – групови дискусии, ролеви игри, лекции, решаване на казуси и анализ на конкретни случаи, тестове, проективно рисуване, психогимнастика, психично разтоварване, индивидуално консултиране, демонстрация на модели на изисквано поведение чрез видеозаписи, самообучение. На всеки от участниците е предоставен комплект учебни материали за самостоятелна работа и самоподготовка, съдържащ тестове, въпросници, задачи, упражнения, електронни издания на книги, мултимедийни презентации и др.

Обучението включва хорариум от 30 учебни часа, разпределени в 3 дни.

1 ден

1. Откриване на тренинга – водещият приветства участниците в тренинга, предоставя на всеки от тях комплект материали и предлага за обсъждане работната програма.

2. „Пробив“ (Иванов, 2007: 159) – разкриват се различни стилове на поведение, в групата се формира чувство за взаимна поддръжка, общност и единство, повишава се емоционалният тонус на участниците.

3. „Паяжина“ – участниците се запознават помежду си и заемат своето място в групата.

4. „Какво обичам да правя...“ – членовете на групата представят себе си, като проявят оригиналност и артистизъм, използвайки „езика“ на пантомимата.

5. „Всички ние по нещо си приличаме“ – проявява се както своеобразието на всеки участник, така и общите черти, които го обединяват с другите; играта въвлича участниците в интензивен процес на обмяна на информация за себе си.

6. Правила за съвместна работа – чрез използване на метода „мозъчна атака“ се формулират правила за съвместна работа. Списъкът подлежи на актуализация, корекция и допълване.

7. Визуализация на тема „Да помечтаем за бъдещето...“ – всеки от участниците представя себе си, като отговоря на въпроса: „Какви са моите мечти за бъдещето в личен и в професионален план?“

8. Групово дискусия на тема „Моята емоционалност“ – участниците изказват становището си по темите: „Влияе ли емоционалното Ви състояние върху личностната и професионалната Ви реализация?“, „С какви трудности и проблеми от емоционално естество

се сблъсквате в ежедневието си?“, „Как се справяте с емоционалните предизвикателства на новото време?“. Основните акценти от дискусията са отправна точка в разглеждането на темата за емоционалната интелигентност.

9. Формулиране на цели на тренинга и очаквани резултати от неговото провеждане – всеки от участниците определя целите на обучението и очакванията си от неговото провеждане.

10. Лекция на тема „Емоционалната интелигентност“ – I част – водещият отговаря на въпросите: „Защо е важно да разпознаваме чувствата си?“ и „Кои са отличниците и неудачниците?“, а така също предоставя информация за основите на понятието „емоционална интелигентност“, както и за моделите на Хауард Гарднър, Питър Саловей и Джон Майер и Даниъл Голман (Гарднър, 2004; Голман, 2011). В края на лекцията участниците споделят впечатленията си и формулират разбирането си за емоционалната интелигентност.

11. „Прогноза за времето“ – получавайки правото да бъдат за известно време оставени на спокойствие сами, участниците в тренинга полесно се справят с чувствата си и по-бързо се включват в живота на групата.

12. Психично разтоварване – на фона на музика из албума „Yanni – Romantic Moments“ участниците изпълняват релаксиращи физически упражнения.

13. „Строеж на кула“ (Цветанска, 2001) – разкриват се междуличностните взаимоотношения в групата при работа в екип и особеностите на лидерските умения на някои от нейните членове.

14. Тест за емоционална интелигентност – всеки участник попълва Теста за емоционална интелигентност на френския психиатър Кристоф Андре. (www.inteligencia-emocional.org) Получените резултати се обсъждат в групата и всеки от членовете ѝ има възможност да ги коментира.

15. Задаване на домашна работа – участниците в тренинга, анализирайки своя личен ресурс (качества, умения, заложби, интереси и др.), изготвят емоционално-психологически автопортрет (Нойес, 2011: 192 – 196).

16. Заклучение – участниците разкриват преживяванията и впечатленията си от провеждането на първото занятие и изказват препоръки относно бъдещата съвместна работа на групата.

II ден

1. Встъпление – участниците в тренинга обменят мнения за предизвиканите преживявания и мисли от предходното занятие, както и за самочувствието си след него. След това всеки

представя автопортрета си пред останалите членове и групово се обсъжда изпълнението на домашната работа.

2. „Следвай водача” (Иванов, 2007: 192) – участниците в групата се тонизират и се настройват за съвместна работа.

3. „Освен това...” – с помощта на игровата форма участниците изразяват оплакванията си и отрицателните си емоции, като тяхното недоволство няма да се излее под формата на агресия.

4. Лекция на тема „Емоционалната интелигентност” – II част – водещият дава отговори на въпросите: „Какво представлява емоционалната интелигентност?”, „Що е емоционална компетентност?”, „Как да повишим емоционалната си интелигентност?” и „Как да подобрим емоционалния си интелект?”.

5. Анализ на конкретни случаи на тема „Моите емоционални умения” – всеки от участниците разказва пред членовете на групата за критична в емоционално отношение ситуация (от личния или професионалния си живот), в която той е участвал, и за начините, чрез които я е преодолял. След това представените случки се дискутират и се обсъждат възможни алтернативни изходи от затрудненото положение.

6. „Любов и ярост” – участниците обръщат внимание на своите телесни усещания във връзка с изпитваните от тях силни чувства. Едновременно с това се учат в зависимост от нуждите си осъзнато да предизвикват тези чувства у себе си.

7. „Крал – кралица” – играта дава възможност на участниците да се окажат в центъра на вниманието и е особено полезна за притеснителни и агресивни членове на групата. Те получават правото да изкажат всички свои желания, без да се притесняват да „изгубят лицето си”.

8. „Какво играем?” – членовете на групата имат възможност да видят себе си с очите на другите и да преценят как те ги приемат.

9. Психично разговарване – танцова пауза по музика из албума „Yanni – Romantic Moments”

10. „Нашата приказка” – упражнението помага на участниците да изкарат навън скритите неща на подсъзнанието: това, което ги плаши, и това, което ги впечатлява.

11. „Роботи” – всеки от участниците получава възможност да познае самия себе си, а това спомага и за развиване на самосъзнанието им.

12. Задаване на домашна работа – участниците в тренинга правят личностен самоанализ, който включва аспекти от характера, ценности, проектиране на бъдещето, определяне на личната мисия, целева стратегия и програма от дейности за нейната реализация (Вермюлин, 2008: 175 – 187).

13. Заключение – участниците разкриват преживяванията и впечатленията си от проведеното занятие и изказват препоръки относно съвместната работа на групата.

III ден

1. Встъпление – анализ на преживяванията и мненията на участниците, предизвикани от предходните занятия; индивидуално представяне на личностните самоанализи и групово обсъждане на изпълнението на домашната работа.

2. „Договаряне с поглед” (Иванов, 2007: 165) – упражнението предизвиква стенични емоции и настройва членовете на групата за съвместна работа.

3. „Косачи” – играта помага на участниците да превключат към активна дейност.

4. „Живи ръце” (Рудестам, 1998) – изследват се проблемите, свързани с физическия контакт, конкуренцията и близките отношения между хората.

5. Лекция на тема „Емоционалната интелигентност” – III част – водещият насочва вниманието на участниците към проблемите на възпитаването на децата в емоционална интелигентност и ги запознава с характеристиките на моделите на д-р Томас Гордън, Даниъл Голман и Лорънс Шапиро (Голман, 2011; Гордън; Шапиро, 1999). След края на лекцията участниците споделят впечатленията си от презентацията и разискват проблеми, свързани с емоционалното образование на децата в училище.

6. Ролева игра, решаване на казуси и анализ на конкретни случаи на тема: „Емоционално интелигентно ли общуваме с децата?” – групата се разделя на четири подгрупи. Две от тях се състоят от по двама участници, а другите две – от по 7 – 8. На всяка от двойките се задава по един казус (Нойес, 2011: 206, 209). Участниците следва да го обсъдят, да предложат алтернатива за решение на проблемната ситуация и да я представят, „вживявайки се” в образите на героите от съответната история. На всяка от останалите две подгрупи също се предлага по един казус, който участниците дискутират и решават (Нойес, 2011: 208, 210). След представянето на версията за решението на всеки един от казусите и аргументирането на избора на поведение от страна на съответната подгрупа се предлагат и обсъждат от всички участници и други възможни алтернативи за изход от критичните ситуации.

7. „Консултант, клиент и наблюдател” (Иванов, 2007: 182) – участниците в групата се разделят по тройки. Единият от тях изпълнява ролята на „клиент” и трябва да сподели проблема, който го вълнува. Другият участник се превъплъщава в ролята на „консултант” и трябва преди всичко професионално да слуша „клиента”

и да му окаже компетентна психологическа помощ. Третият участник е „наблюдател”, който има за задача да следи и анализира (но в мълчание) уменията на „консултанта” за професионално слушане. Всеки участник в тройката трябва да изпълни и трите роли.

8. „Уверено, неуверено и агресивно поведение” (Рудестам, 1998: 352 – 353) – участниците в тренинга се подпомагат да осъзнаят към какъв тип поведение имат нагласа и да репетират различни форми на уверено поведение.

9. „Сдобряване” – често, когато някой ни обижда, му отвърщаме с още по-голяма обида, а ако някой ни заплашва, отново реагираме на заплахата със заплахата. По този начин само засилваме конфликтите си. В много от ситуациите е по-добре да направим крачка назад, да признаем и нашата доза отговорност за възникването на конфликта и да подадем ръка в знак на примирие.

10. Тест за самоуважение – всеки участник попълва Теста за самоуважение от „Сборник с психологически тестове” от Луис Джанда (Вермюлин, 2008: 283 – 288). Получените резултати се обсъждат в групата и всеки от членовете ѝ има възможност да ги коментира.

11. „Хранилка за добри постъпки” – хората често не оценяват успехите и постиженията си. Вместо това те предпочитат да помнят грешките и простъпките си, смятайки, че именно те дават импулса за решение на новите задачи, които им поставя животът. Затова тази игра ще помага на участниците да завършат тренинга с приятни преживявания.

12. Групово рисуване (Рудестам, 1998: 345) – предоставя се възможност на всеки член на групата да даде своя принос в съвместната работа. Упражнението е средство за разкриване на междуличностните взаимоотношения между участниците в тренинга и въздействието, което имат някои върху останалите.

13. Демонстрация на модели на изисквано поведение – участниците в групата проследяват видеозаписи на някои от проведените упражнения и обсъждат силните и слабите страни на

емоционалната интелигентност на нейните членове.

14. Закриване на тренинга – провежда се заключителна дискусия относно цялостното провеждане на тренинга. Участниците изразяват мнението си относно ефективността на обучението и впечатленията си от работата на водещия. Обобщават се направените изводи, пропуските и възможностите за бъдеща съвместна работа. Анализира се степента на реализиране на целите на тренинга и постигането на очакваните резултати от него. Водещият предоставя материали за допълнително самообучение на участниците (Гитуни, 2003; Мерлеведе, Бриду, Вандам, 2005; Ууд, Толи, 2007) и изказва благодарност на членовете на групата за активната им и отговорна работа в тренинга.

15. „Последна среща” (Иванов, 2007: 204) – участниците споделят с колегите си онова, което в хода на тренинга са пропуснали.

16. „Писмо до водещия” (Фопель, 1999: 201) – членовете на групата разкриват своите преживявания и впечатления от тренинга в писмено обръщение към водещия.

17. „Аплодисменти по кръга” – играта е построена по начин, по който аплодисментите постепенно нарастват и достигат своя апогей, когато последният участник получи аплодисментите на цялата група. Тя може да бъде както награда за добре свършена работа, така и начин да се отхвърли напрежението.

В резултат от тренинга за повишаване на емоционалната интелигентност участниците в него:

– обогатяват познанията си как да разпознават различните емоции у себе си и как да идентифицират какво точно ги предизвиква, а така също и как посредством емоциите си могат да въздействат на околните и как да поддържат хармонични взаимоотношения с тях;

– придобиват умения за овладяване на емоционалните си импулси и за насочването им в посока на постигане на целите, които са си поставили, както и разбират по-добре и вникват по-дълбоко в чувствата на другите;

– запознават се с методи и усвояват ефективни техники за управление на емоциите като ключ към разрешаването на конфликти, проблеми и трудни ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

- Вермюлин, С. (2008). *EQ Емоционална интелигентност за всеки*. София: Кибеа.
- Гарднър, Х. (2004). *Нова теория за интелигентността*. София: Сиела – Софт енд Паблицинг.
- Гитуни, М. (2003). *Емоционалната интелигентност*. София: Просвета – София.
- Голман, Д. (2011). *Емоционалната интелигентност*. София: Изток – Запад.
- Гордън, Т. *Трениране на успешни родители*. София: Колибри.
- Иванов, С. (2007). *Основи на професионално-педагогическото общуване*. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски”.
- Мерлеведе, П., Бриду, Д. Вандам, Р. (2005). *7 стъпки към емоционална интелигентност*. Класика и стил.
- Нойес, Р. Б. (2011). *Изкуството да ръководиш себе си. Овладей емоционалната си интелигентност*. ИК „Персей”.
- Рудестам, К. (1998). *Груповая психотерапия*. Москва.
- Ууд, Р., Толи, Х. (2007). *Професионални тестове за емоционална интелигентност*. София: Локус Пъблишинг.
- Фопель, К. (1999). *Психологические группы* (рабочие материалы для ведущего). Москва.
- Цветанска, С. (2001). Развитие на умения за работа в екип чрез тренингови техники – един пример от практиката. *Перспективи пред социалната работа*. София.
- Шапиро, Л. (1999). *Как да възпитаваме дете с висок емоционален коефициент*. Жар – Жанет Аргирова.

www.inteligencia-emocional.org

ЕЛЕКТРОННИ ПЛАТФОРМИ НА ОБУЧЕНИЕ В ПРОФЕСИОНАЛНИТЕ УЧЕБНИ ЗАНИМАНИЯ НА СТУДЕНТИТЕ

E-LEARNING PLATFORMS IN THE PROFESSIONAL STUDIES OF UNIVERSITY STUDENTS

NIKOLAY TSANKOV, MILENA LEVUNLIEVA
South-West University – Blagoevgrad, Faculty of Education

Abstract

The organization of the professional studies environment in its different contexts facilitates the development and improved efficiency of learning, motivation and interest, which are a major priority in higher pedagogical education. The growing requirements to the training of the students in the pedagogical field and the need for ongoing improvement of its quality call for more efficient educational technologies and practices which can turn the professional studies into a beginning of a research practice and thus become an advantage for the students. The stimulation of research activities as a basis for competence, motivation, interest and self-confidence turns education majors into subjects of their life path and future career realization in a highly demanding and competitive environment.

Key words: professional studies, e-learning platforms, research software, functional features, quality of education, adaptation and integration of professional studies environment and research environment



Introduction

The influence of the environment, especially the educational environment that develops practical skills and their dynamics, stimulate the development of individual skills for fast adaptation to the quickly changing requirements of the environment.

What defines the quality of education in this rapidly developing context is the quality of its final product, along with the possibilities for this product to meet the needs of the labour market. Thus, the improvement of the quality of the educational product in its practical context lays the grounds for the quality of educational activities, including professional studies. In modern education and the science that buttresses its development an accent is being placed on the difficulties in combining the job of the teacher with that of the researcher and therefore it is often spoken of two different professions: the teachers (who do it) and the researchers (who study it). The integration of these activities in the professional studies of students of pedagogy is an opportunity to provide them with competitive advantage both on the job market and in their social interaction.

In an attempt to fulfill this opportunity, the present paper explores the application of e-learning platforms and software applications oriented to the improvement of university students' professional studies in all their forms and varieties. The focus of the analysis is on the integration of functional features and software that facilitate the development of research skills and turn professional studies into a necessary competitive advantage.

Our assumption is that utilizing the e-learning resources of blended education, which young people most readily acknowledge as up-to-date and reliable, will help the adaptation and integration of the environments of professional studies and research, giving students an advantage in their future work.

Students professional studies as a competitive advantage

The quality of the professional studies of education majors depends on the extent to which they, as subjects and objects of the education process, meet the need of educational and social institutions for experts in their field. This calls for the establishment of a balance between the product aspect of professional education of pedagogues in higher schools on the one hand, and the social needs, goals, requirements, norms, standards and conditions of contemporary social and educational reality.

High-quality professional studies conducted in the actual environment where education majors are to pursue their future careers is inconceivable outside the context of a goal-oriented application of the research approach and leads to the formation of key competencies which are universal in terms of their character and applicability. Their extent is directly proportionate to the level of knowledge and skills for full-fledged professional realization and as a result they turn professional studies into a competitive advantage. The realization of specific research tasks in the course of students professional studies in all their forms (practical seminars, observation of the actual education process at school, interim educational

practice, pre-degree educational practice) offers auspicious conditions for students to develop their needs and proclivities for self-education, to acquire competencies facilitating their professional and social realization, to build state-of-the-art technological skills, to enhance their creative and research potential and their keen perception, understanding and interpretation of diversity.

The introduction of a unified system for quality control in the training and in the continuous qualification of students of education science through the National curriculum for the implementation of the National Strategy for the Development of Pedagogical Specialists (2014–2020) emphasizes the design of state educational practice for students of pedagogy¹ which guarantee their competitive advantage.

In terms of standards and principles of education the goals and objectives of students' professional studies have most commonly been defined as follows: forming knowledge and skills related to the structure and content of the educational process at school, with the specific character of teachers' work, the duties of a form-teacher and those of the school's administration. Students are also expected to know about different forms of planning, the organization and analysis of different types of class and out-of-school activities and learn how to apply the most effective methods of teaching, education and development. During their professional training, pedagogical students are supposed to master the application of the basic pedagogical forms of the process of education and to learn how to organize adequate educational interactions with pupils. Professional studies or professional training is also the field where pedagogical students acquire their initial experience in organizing methodological work and experimental forms of pedagogical activities as well as in analyzing teacher's experience in regard to the most effective method and approaches of education. This is also the time when they learn how to individualize education and communication with parents (Asenova, Yotovska, Boyanova, 2013: 59).

Applying the technique of comparative analysis based on a variety of criteria, such as organization ethos, form and content of activities, participation and self-sustainability, expected results, as regards the diverse forms of professional studies of students trained to be biology teachers, As. Asenova, K. Yotovska and M. Boyanova deduce the criteria for the evaluation of students' professional pedagogical studies based on diagnosing both the quality of design and realization of class activities during a lesson and the design of the educational environment (Asenova, Yotovska, Boyanova, 2013: 60). This evaluation orients students' achievements in the following fields: 1) has the student acquired the necessary theoretical background – scientific, pedagogical, psychological, methodological, etc.; 2) can the student manage the educational activities of a teacher; 3) does the student have any difficulties realizing the pedagogical

activities and what is their nature; 4) what is the level of the student's skills in general (pedagogical work) and the level of his specific skills in terms of the school subject to be taught (slow and gifted learners, individualization and differentiation of the lesson activities at school and at home) (Boneva, 2004: 155–156).

Despite the 6-week duration of pre-promotional pedagogical practice, there are no criteria related to the solution of research tasks. This tendency is accountable to the difficulties in applying the research approach in education as well as to the increasingly harder amalgamation between the job of a teacher (who does it) and that of a researcher (who explores it) as discussed in (Toshev, 2009: 8).

Let's assume that the necessary competitive advantage and its prerequisite, the research competence, manifest, at least in part, professional identity. Then professional identity is also related to the extent to which someone identifies her/himself with their professional role and the professional model of a certain job. This pertains to

- acceptance of and compliance with professional ethics;
- professional emotional attachments (most commonly attributable to following in one's parents' steps);
- professional achievements and failures;
- the balance between what we expect and what we get in our jobs (emerging as a deep malcontent with the low income of teachers);
- the responsibility with which a specialist can handle the workload intrinsic to a given profession (Toshev, 2009: 14).

However, it is undisputable that it is at university where the research capacity starts to be transformed into a system of knowledge and skills so students' and teachers' research work that ensue university training are of vital importance. Teachers should be publishing for their target audience – other teachers who would benefit from a description of good practices in the simple, unsophisticated language of educational practice. Such papers can be co-authored by students participating in basic forms of educational research (Toshev, 2009: 15–16), which is yet another prerequisite for systematic and goal-oriented application of research tasks in pedagogical students' professional studies.

Modern university education requires a teleologically oriented application of e-learning platforms and applications of various features that function within a diversity of contexts and scopes. The search for new approaches to the improvement of university training and the expedient utilization of information and communication technologies is a necessity directly related to the quality of education and to students motivation and interest in the systematic use of e-learning platforms at university and at home (Tsankov, 2013; Tsankov & Levunlieva, 2013).

It is for this reason that the dynamics of motivation and students' interest is of crucial research significance in the context of blended professional education. This line of research will demonstrate the opportunities and strengths of the application of the research approach in education for the purpose of forming and developing students' research skills.

Employing e-platforms in the formation of research skills: A case study

Form

The introductory *Research Basics* program (available at: JSTOR.org) is meant for high school seniors and college students who are just beginning to develop systematic research skills.

According to the course description, the application was intended “*as an ancillary application within the scientific database JSTOR to help students get familiar with the principal research concepts needed for success in school and at university*” (Introduction, available at <http://researchbasics.jstor.org/moodle/course/view.php?id=2>).

In terms of form, the application is a free Moodle-based course designed by research experts in close collaboration with experienced librarians specialized in internet database search.

Importantly, it is computer-adapted in that it has a different profile for teachers and students, which facilitates the educational process and enables the teacher to negotiate: (i) the systematically arranged educational content; (ii) the educational tasks that realize the heuristic approach to that content; (iii) the students' individual preferences, personality qualities and competence relevant to the acquisition of that content.

In addition, the application can be used individually, at home for reference or as a medium for doing an individual or team school project, a term paper or a homework assignment. Each of the three modules includes: (i) video lessons, (ii) practice learning activities; (iii) a short quiz and a badging system, which gives students external motivation to finish the course once they have started it.

In addition, the video lessons have been rendered as scripts so that learners can have a better access to the content of the lessons in regard to their personal preferences to read or to watch.

Content

The first module of the curriculum covers three lessons which handle basic database research strategies related to the **identification and selection** of relevant **sources and data**: *Effective searching* (internet library tools); *Smart searching methods* (search strategies); *Managing information overload* (planning, keeping records, narrowing down the sources).

In three more lessons, the second module covers the sore thumb of modern student research – credibility, authorship identification and verification of online sources.

Entirely focused on citing and referencing, the three lessons in module three deal with paraphrasing, creating citations and with bibliographies and notes. The program also features JSTOR Daily, an academic newsletter which, as described by its users, provides “easy access for a more elevated, interdisciplinary approach to current events” (available at: http://daily.jstor.org/?cid=dsp_small_center_dinosaur). As the editors put it themselves, the topics covered in the newsletter are “appealing” and provide “fresh insight into the news, media, and current affairs”. They facilitate “the understanding of our world” and give easy access to “the work of scholars who are using JSTOR to conduct their research” (available at: <http://daily.jstor.org/about/>).

Conclusion

As practitioners of education science it is of great importance for us to find a way to reach out to the new generation of would-be teachers who read comic books, process visual information at great speed, listen to simple, unsophisticated dance music, and have turned the touch screen into a surrogate for real life communication. The motivation of such students is a matter of transforming the linguistically sampled educational content into a digital world where all kinds of information and activities are an icon or a button away. Incorporating this digital world into the educational practice at the level of professional studies gives education majors a competitive advantage they can use to its full degree when their turn comes to reach out to their pupils and students in the immediate future of ICT.

¹ *National Strategy for the Development of Pedagogical Specialists (2014 – 2020).*

REFERENCES

1. Асенова, Ас., Йотовска, К., Боянова, М. (2013). Професионално-практическата подготовка на студенти бъдещи учители по биология в Софийски университет „Св. Климент Охридски” – анализ и перспективи. *Science & Technologies, Volume III, Number 8, Education*, 59–63.
2. Тошев, Б. (2009). Учители, практики-наставници, изследователи, популяризатори и публицисти и техните публикации на образователни теми. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP), Volume 3, Number 1*, 7–28.
3. Бонева, Г. (2004). Професионално-практическата подготовка на студентите бъдещи начални учители. Велико Търново: Бойка.
4. Цанков, Н. (2013). Мотивация на студентите от педагогическите специалности в условията на смесено (традиционно и електронно) обучение. В: *сборник от Научна конференция с международно участие на Бургаски свободен университет „Знанието – традиции, иновации, перспективи”, том 1*, 353–359.
5. Tsankov, N., & Levunlieva, M. (2013). Motivation Dynamics in the Conditions of Mixed (Electronic and Traditional) Foreign Language Education. *ITRO a Journal for Information Technology, Education Development and Teaching Methods of Technical and Natural Sciences, Volume 3, Number 1, Zrenjanin*, 12–19.



**ЧЕСТОТА НА УЧАСТИЕТО НА СТУДЕНТИ ПРЕДУЧИЛИЩНИ УЧИТЕЛИ
В ИЗВЪНКЛАСНИ МУЗИКАЛНИ ДЕЙНОСТИ
В ХЪРВАТИЯ И СЛОВЕНИЯ**

**FREQUENCY OF PRESCHOOL TEACHER EDUCATION STUDENTS' PARTICIPATION IN
EXTRACURRICULAR MUSIC ACTIVITIES
IN CROATIA AND SLOVENIA**

JELENA VLAJKOVIJ

**Faculty of Teacher Education in Zagreb, Department of Petrinja
University of Zagreb, Croatia**

Abstract

Extracurricular music activities are those performed outside regular and obligatory school programme. Students' aesthetic education is the goal of art extracurricular activities. The point and purpose of these activities is to uphold favourable conditions for the realisation of various cultural-art activities through which the insight into different culture and art areas is gained. They are chosen according to one's own inclinations and interests. Extracurricular music activities are most frequently attended by primary and secondary school students in music schools, through choir and orchestra participation, and in cultural-art associations. During their higher education, preschool education students also have the possibility to widen their knowledge and skills within elective music courses. This work has examined the number of preschool teacher education students who had additional music education in the course of their primary and secondary education, as well as during their higher education. First and third year students of preschool teacher education, at teacher education faculties in Croatia and Slovenia, participated in the research (N=707). The results have shown that Slovenian students participated in extracurricular music activities throughout their primary and secondary education more often than Croatian students. According to the Chi-square test (χ^2), and contingency tables, Slovenian students sing in choirs, attend music schools, play in orchestras, and attend private music tutoring more often. It has been shown that third-year Croatian students attend elective music courses more often than Slovenian students.

Key words: *extracurricular music activities; music education; students of preschool teacher education*



Introduction

Music education is a part of the system which exists in educational institutions and can be linearly followed from elementary school, and then through secondary school and university. Formal music education is most frequently connected with learning about western music praxis, as well as traditional music of certain peoples. Besides being present as formal education, music education is also present in an informal mode. Jaffurs (2004) thinks that music education takes place in all situations in which the music is present. It can happen within communities, families and in interaction with peers. The link between formal and informal music education makes a connection between what a student knows and the new knowledge he/she is about to acquire. In this connection Oliveira (2005) finds the purpose of music education because it entails openness in musically and socially designed situations.

Extracurricular activities are various students' activities implemented outside regular and mandatory school programme and regular university programme. According to the *National Curriculum Framework*

for Primary School (2013), students choose them in accordance with their own inclinations and interests. They can be scientific, cultural-art, sports, technical and work activities (Vukasoviæ, 1995). Cultural-art activities include: art, music, drama, folkloric, dance and film activities, singing choirs, orchestras etc. Extracurricular music activities in secondary schools depend on the type of school and its programme, as well as on individual inclinations. Faculties of teacher education also offer students a certain scope of elective music courses within which they can additionally develop their knowledge and skills. Such activities develop creative and aesthetic expression and taste, and also experiencing and accepting artistic values.

Extracurricular music activities in Croatia and Slovenia

Elementary and secondary school students can attend extracurricular music activities in music schools, by singing in a choir, playing in orchestras (tamburitza, wind orchestras...), and through participation in cultural-art associations. In Croatia,

in elementary and secondary schools of general programme and music orientation students take the school subject *Music (National Curriculum Framework for preschool education, primary, and secondary education, 2011)*. In Slovenia, there's obligatory music teaching in elementary schools within the school subject *Music education (Study programme. Programme for primary school. Music education, 2011)*. It is also a part of the secondary school programmes in vocational and grammar schools (*Study programme. Music. Gymnasium: general, classical, specialized gymnasium, 2008*). According to Vidulin Orbania (2012), the purpose of music teaching is to systematically influence the formation of student's music identity, to empower music abilities development and influence their aesthetic education.

The most important extracurricular activities are taking place in music schools. Preschool children, elementary and secondary school students, interns, college and university students can all find education in music schools. In line with that, there are preschool education programmes, programmes for music interns and music programme. When we consider music schools in Croatia, according to the document about *Music Education of the Ministry of Science, Education and Sport (b.d.)*, students with pronounced abilities for music expression attend music schools. The aim of music educational system is the education of professional musicians of various profiles and interests which will enrich society with music art. The music school's tasks are: to enable the acquirement of music skills as well as overall music development; to promote music through public action; to better music culture in the school's environment. Primary music education lasts five years, secondary takes four years. Students who enrolled in secondary music schools have a special opportunity. They can attend only music school for a music profession, and they can also parallelly acquire the following professions: instrumental musician; singing musician; musician of theoretical course; instrument crafter and restorer.

Slovenian schooling system puts special weight on extracurricular music education which takes place within music schools. Music and dance, according to the *White Book (2011)*, is the foundation of Slovenian education's identity. Such combination is of vital importance for national culture, business and economy. This document emphasises that the state has to take care of music and dance groups' development. According to the *Law of Music Schools (2006)*, they should discover and develop music and dance talents, give knowledge and experiences, include children in singing and instrumental groups, motivate for further schooling, stimulate art experiences and expression. Music school enables art experiences realisation, and it happens through stimulating students for solo performance, through participation in chamber groups and orchestras. Specially gifted are directed towards competitive spheres, thus

stimulating them for future music profession. The goal and task of education in music schools in Slovenia is: discovering and developing music and dance talents; shaping and systematic betterment of population's music education; achieving relevant knowledge and gaining experience for participation in amateur ensembles, orchestras, choirs and dance groups; acquiring knowledge for further music and dance education; the ability of art experience and expression; the possibility of individual student's development in accordance with his/her abilities and developmental laws; education for tolerance, appreciating differences and cooperation; caring for preservation of national and general human heritage and national awareness development; education for multicultural society, with the purpose of developing and sustaining one's own cultural and national heritage (*Study programme. Programme for primary school. Music education, 2011: 5*).

Important nurseries of culture and music are cultural-art associations. Their scope encompasses art activity through music, singing, playing instruments and dancing. Most frequently they specialize for the culture in which children, young people and adults, cherish the customs of their land by keeping their heritage from oblivion. Such forms of active practice of customs; from music, dance, clothes, and playing typical people's instruments; are ideal for building music identities. According to Vukasovia (1995), cultural-art associations have exceptional importance in aesthetic education. It is one of the most frequent activities which students choose in elementary school and with which they frequently continue throughout their further education and life.

Extracurricular activities which include active music making, and in which a certain level of music expression can be achieved, are choir and orchestra (Rojko, 2012). In Croatian schools choir singing is an elective subject in elementary and secondary school. In Slovenia it is a mandatory activity in primary school, while it is elective in secondary school (Rotar Pance, 2013).

Music abilities and gaining additional skills and knowledge can be realised by attending private lessons. The individual chooses private tutoring according to his/her own interests which often entails focus and quality dealing with music. Additional music education can be gained in some other forms of activities too. Those can be various groups and groups of enthusiasts, amateurs who have the need for music expression out of their affinities and certain emotional attachment.

During higher education at Croatian and Slovenian faculties of teacher education, various elective courses, which can develop students' music abilities and prepare them for more quality work with children, are offered. According to the study programmes on faculties of teacher education in Zagreb, Osijek, Rijeka, Zadar, Split, Ljubljana, Maribor and Kopar, students can perfect their singing

and performing knowledge, knowledge about children's musicality, and their music competence. The elective subjects can widen knowledge about national music history, familiarise students with folklore music, dances and customs. Elective subjects are frequently directed towards children's music creation, at developing music perception and abilities (*Series of lectures*, UFZG, 2013; *Undergraduate university study programme of early and preschool education*, UFOS, 2007; *University programme of early and preschool education*, UNIRI UF, 2009; *Study programme*, UNIZD UF; *Programme of study*, UNIST FF; *Information Booklet UL PeF*; *Study programme – Preschool education*, UP PeF; *Study programme of the first degree*, UM PeF, 2013/2014).

Whether it is in the course of primary, secondary or higher education, practicing the stated forms of extracurricular music activities by preschool teacher education students can influence the attitude towards music's importance in the preschool period, and thus the work quality and the frequency of practicing music activities in kindergartens.

METHODOLOGY

Research problem, goal and hypotheses

Students with different music predispositions enrol into the Faculty of Teacher Education. Students' differentiation is with regards to their music abilities and music education.

Research problem is based on the question of how many first and third year students of preschool teacher education have had additional music education, where have they acquired the additional education, are there any differences between Croatian and Slovenian students with regards to participation in extracurricular music activities. The goal is to discover the frequency of additional music education within extracurricular music activities for Croatian and Slovenian students of preschool teacher education faculties in the course of their education.

The hypothesis follows:

H: *It is assumed that Croatian students have participated in extracurricular music activities in the course of their education as frequently as Slovenian students.*

Sample

The research included 707 students of the first (N=351) and third year (N=356) of preschool teacher education at faculties of teacher education in Croatia (N=406) and Slovenia (N=301). The questionnaire was filled by preschool teacher education students at teacher education faculties in Zagreb (N=148), Osijek (N=67), Rijeka (N=61), Zadar (N=67), Split (N=63), Ljubljana (N=88), Maribor (N=88) and Kopar (N=90). Considering gender, 694 of the subjects were female and 13 male. In regards to the students' structure considering the state of higher education, there are 4% of male students at Slovenian pedagogic faculties, and only 0.2% at Croatian.

Instrument

The research was done with the questionnaire which contains a short presentation of the research, its goal and content, in its introduction. The data of subjective and objective type were gathered with the use of Likert type and ordinal scales. Certain questions were stipulated dichotomously (yes-no). The questionnaire's reliability was established with the internal consistency method, so Cronbach Alpha coefficient of one ordinal scale was calculated. The reliability level was satisfactory ($\alpha=0.883$). The questionnaire's and rating objectivity was formed with clear instructions.

Data processing and the used statistical methods

The obtained data was processed in the SPSS (19.0) programme. Descriptive statistics was used for basic data analysis. Descriptive indicators for nominal and ordinal values were calculated and expressed in frequencies (f), percentages (%). The hypotheses have been verified with statistical test. Chi-square test (χ^2), contingency tables 2*2 was used. Statistical value was $p < 0,05$.

Interpretation of the results

Besides being linked to the individual's affinities, students' music activity is also associated with the type of finished secondary school. Most students of preschool teacher education in Croatia have graduated from general programme secondary school (68%). Most students in Slovenia have finished vocational schools (94%). The least number of subjects have graduated from art secondary schools (music, dance, visual arts), as little as 2.5% of Croatian and 1.3% of Slovenian students. Some students have finished two schools (e.g. comprehensive and art school) in both countries. 41.7% of the subjects had additional music education.

The attendance of additional music education, with regards to the state of higher education, is given in chart 1.

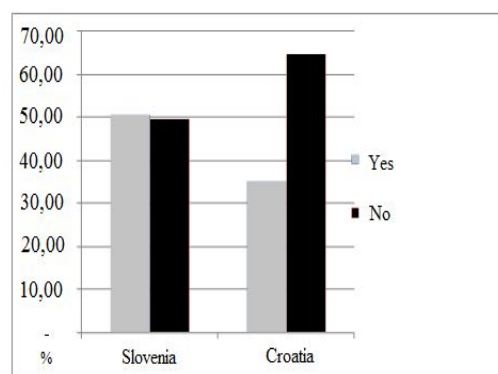


Chart 1. Number of students who attended additional music education with regards to the state in which they studied

143 students in Croatia had additional music education (35.2%), and 152 (50.5%) students in Slovenia.

Extracurricular music education serves as a form of individual's aesthetic upbringing. The length of attending additional music activities can influence the quality of music content comprehension. The time period of acquiring additional music education for students in Croatia and Slovenia is presented in Chart 2.

during their education equally frequent as Slovenian students.

Chi-square (χ^2) test was used to test the hypothesis; contingency tables 2*2 since it is about category variables. The variables (dichotomous), which measured the engagement in extracurricular music activities, were distributed as follows, showed in Table 1.

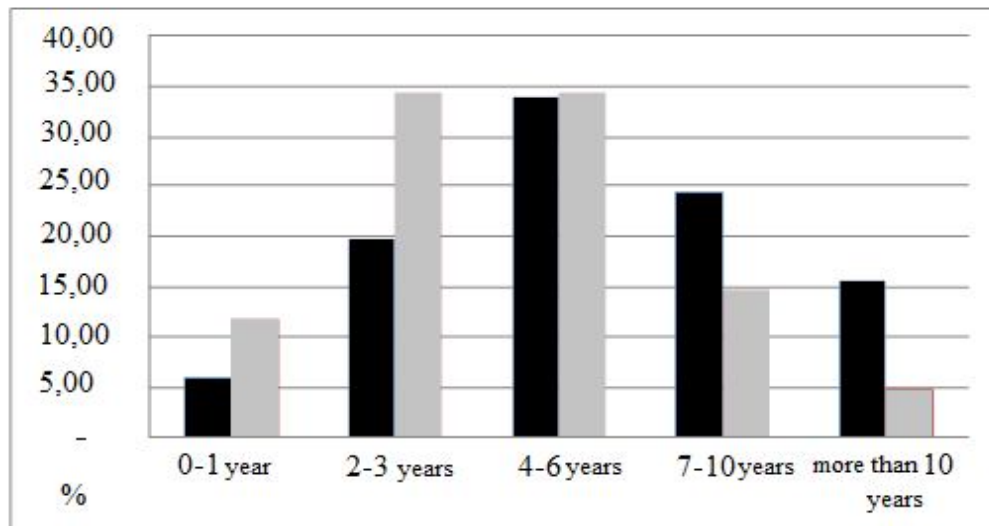


Chart 2. Time period in which the students acquired additional music education with regards to the state in which they studied

Comparing students in Croatia and Slovenia, it is noticeable that the greatest difference in attending additional music education is present in the category of more than 10 years (CRO: 4.9%; SLO: 15.7%). Approximately equal numeric value is present in the category of four to six years for Croatian and Slovenian students (CRO: 34.3%; SLO: 34%). In the category of learning music throughout the period of 0-1 year, there was 11.9% of Croatian and 19.7% of Slovenian students. In the period of 7-10 years, 14.6% of Croatian and 24.5% of Slovenian students additionally practiced music.

The trend of small number of Croatian students who participated in extracurricular music education in the time period longer than 10 years was pointed out in the research by Blaškoviæ and Novakoviæ (2013). In Croatia, out of 144 preschool education students at the Faculty of Teacher Education in Zagreb, 36.8% of them have additionally, informally and artistically (visual arts and music) educated themselves. 4.2% of the students had additional art education longer than 10 years, and 11.1% of the students had the same in the time period of 2-3 years.

H: It is assumed that Croatian students have participated in extracurricular music activities

	Croatia		Slovenia	
	f	%	f	%
Music school	46	11,3	80	26,6
Folkloric association	31	7,6	15	5,0
Choir	96	23,6	101	33,6
Orchestra	12	3,0	20	6,6
Private lessons	27	6,7	40	13,3
Other	9	2,2	10	3,3

Table 1. Subjects' engagement in extracurricular music activities

Considering the whole sample, small number of subjects have acquired additional music education outside regular schooling. The greatest number of subjects have participated in singing choirs (CRO=23,6%; SLO=33,6%), and the least of them have been in other additional music activities. Considering the set hypothesis, contingency tables

for the subsample (Croatia and Slovenia) and certain items will be shown in the further text.

Table 2 shows the values of the contingency table for the item: *I've acquired music education (experience) outside regular schooling in music school.*

Table 2. *Inclusion in music school as a part of extracurricular music education of students in Croatia and Slovenia*

			Music school		Total
			Yes	No	
State	Croatia	f	46	360	406
		%	11,3	88,7	100,0
	Slovenia	f	80	221	301
		%	26,6	73,4	100,0
Total		f	126	581	707
		%	17,8	82,2	100,0

$$\chi^2=27,441; df=1; p=0,000$$

Slovenia considering the engagement in music schools. 11.3% of the subjects in Croatia have attended music school, while that percentage is 26.6 in Slovenia. Music school attendance is small within the whole sample, but even smaller for preschool teacher education students in Croatia than in Slovenia. According to the statistics from *European Music School Union*, there were 21 129 (0.5%) students enrolled in music schools in Croatia, out of 4 439 400 people. According to the same source, 25 681 pupils, in the period from 0-25 years of age, attend music schools in Slovenia. The data from the year 2010 say that 2 050 189 people live in Slovenia, i.e. 548 324 people in the age group 0-25, meaning that 1.3 % of the population is educated in music schools. The information about the number of Croatian people between 0-25 years of age wasn't shown. This data from *European Music School Union* are in favour of the obtained results. Slovenian students of preschool teacher education studies have been engaged in music schools significantly more than Croatian students.

Table 3 shows the values of the contingency table for the item: *I've gained music education (experience) outside regular education in a choir (church, city...)*

Table 3. *Inclusion in a singing choir as a part of extracurricular music education of students in Croatia and Slovenia*

			Choir; church,city...		Total
			Yes	No	
State	Croatia	f	96	310	406
		%	23,6	76,4	100,0
	Slovenia	f	101	200	301
		%	33,6	66,4	100,0
Total		f	197	510	707
		%	27,9	72,1	100,0

$$\chi^2=8,445; df=1; p=0,004$$

Outside regular education, 23.6% of the subjects from Croatia have gained additional music skills and knowledge in a choir, and 33.6% in Slovenia. In accordance with the Chi-Square Test values, there is a statistically significant difference between subject from Croatia and Slovenia with regards to the choir engagement. Singing choirs aren't mandatory in Croatian primary and secondary schools. Schools with general programmes offer choir singing as an elective subject. In Slovenia, the practice of choir singing is extremely present and is a mandatory part of widely spread primary school programme. Every primary school must have a singing choir (Rotar Pance, 2013). In secondary schools singing is widely spread but not mandatory. According to the statistical data of *European Music School Union* (2010), 1 285 pupils have participated in Slovenian choirs. The information about the number of students who attend choir singing in Croatia isn't stated.¹

Table 4 shows the values of the contingency table for the item: *I've acquired musical education (experience) outside regular schooling in and orchestra (brass, tamburitza..)*

Table 4. *Inclusion in different orchestras as a part of extracurricular music engagement of students in Croatia and Slovenia*

		Orchestra; brass, tamburitza		Total
		Yes	No	
State Croatia	f	12	394	406
	%	3,0	97,0	100,0
Slovenia	f	20	281	301
	%	6,6	93,4	100,0
Total	f	32	675	707
	%	4,5	95,5	100,0

$$\chi^2=5,443; df=1; p=0,02$$

As Table 4 shows, there is a statistically significant difference between Croatia and Slovenia with regards to engagement in orchestras (brass, tamburitza...). 3% of Croatian subjects were engaged in an orchestra, and the percentage is 6.6 for Slovenia. There is a government institution in Slovenia named *Public Fund for Cultural Activities in the Republic of Slovenia* (JSKD) which, amongst other things, covers all instrumental playing in wind orchestras, tamburitza and mandolin groups, dance orchestras, big band, and rock groups¹. In Slovenia there is a *Association of Slovenian Music Groups* (Zveza slovenskih godb) which unites Slovenian orchestras, drummers and majorettes². There are no such organisations in Croatia.

¹ <http://www.musicsschoolunion.eu/emu-statistics/> (22th October 2010)

Table 5 shows the values of the contingency table for the item: *I've acquired music education (experience) outside regular education in private tutoring.*

Table 5. *Students' inclusion in private music education in Croatia and Slovenia*

		Private tutoring		Total
		Yes	No	
State Croatia	f	27	379	406
	%	6,7	93,3	100,0
Slovenia	f	40	261	301
	%	13,3	86,7	100,0
Total	f	67	640	707
	%	9,5	90,5	100,0

$$\chi^2=8,880; df=1; p=0,003$$

In accordance with the values of the χ^2 Test, the conclusion can be drawn about the existence of a statistically significant difference between the subjects from Croatia and Slovenia in their engagement in private tutoring. 13.3% of the subjects in Slovenia had private lessons, and 6.7% of the subject in Croatia had the same.

With items *I've acquired music education outside regular schooling in folkloric association and I've acquired music education outside regular schooling in other activities*, there is no statistically significant difference between the subjects from Croatia and Slovenia (*Inclusion in folkloric association as a part of extracurricular music participation of students in Slovenia and Croatia*; =1,999; df=1; p=0,157; *Students' inclusion in separate music education in Slovenia and Croatia*; =0,808,df=1; p=0,369). Out of other music activities, preschool teacher education students have: sung in klapa groups, been band members, attended solo singing lessons, attended dance and ballet school and rock academy. They participated in music groups, elective groups in elementary school, in family surroundings, played in ensembles, in secondary schools, in the Orf group and in music seminars.

From the obtained results shown in the contingency tables, ***the hypothesis, which assumed Croatian students participated in extracurricular music activities during their education as frequently as Slovenian students, is dismissed.***

Slovenian students have been engaged in music activities outside regular education; those being in music schools, orchestras and private tutoring; more often than their Croatian colleagues. Considering the engagement in folkloric associations and other forms of activities, the differences between Croatian and Slovenian subjects aren't confirmed.

Inclusion in extracurricular education is important for gaining knowledge and skills from the

music area. Preschool teacher education students have the possibility, alongside regular music programme, to take elective music subjects. In music courses, students have the chance to widen their music knowledge and skills. Therefore, they should be motivated for participation in those offered elective courses on the faculties of their education as often as possible. Third year Croatian and Slovenian students of preschool teacher education were questioned about the frequency of attending elective music courses (N=356). Out of them, 44.4% have attended an elective course during the three-year faculty (CRO: 28.3%; SLO: 16.0%). According to the frequency of elective courses attendance, most students have attended several elective courses during their studies. First year was excluded from this part of the questionnaire because they have just enrolled in the faculty and couldn't attend the elective courses.

Slovenian students participate in elective music courses during their studies less than Croatian students. The reason for this could be the feeling of sufficient competence with Slovenian students in music skills, due to the frequent participation in additional music activities in elementary and secondary school. Poorer experiences of Croatian students throughout their primary and secondary education, and considering the demands of the faculty programmes, breed the bigger need to widen music knowledge and skills. It is one of the potential reasons why Croatian students take elective music courses during their studies more often.

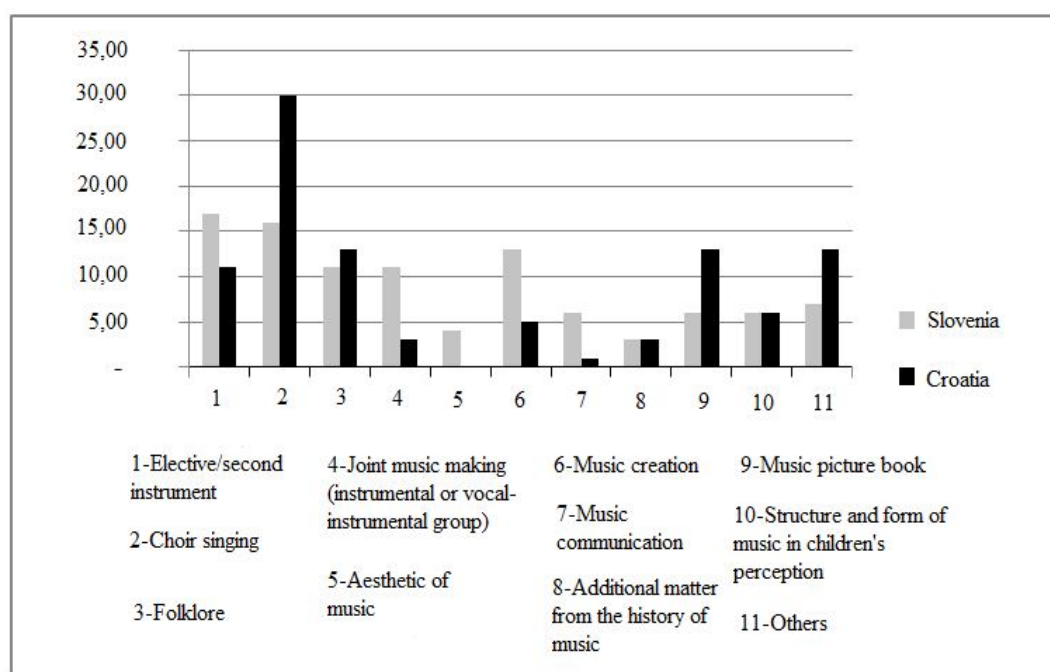


Chart 3. Frequency of attending elective courses from the music area at Croatian and Slovenian pedagogic faculties (N=158)

Out of 188 third-year students of preschool teacher education in Croatia, 101 students have attended elective music courses. The most frequent elective course was *Choir singing* (30%), followed by *Folklore*, *Music picture book* and *Other*, with 13% of the subjects for each course. None of the subjects have taken the elective course *Aesthetic of music*, while the least have attended the elective course *Music communication* (1%).

Out of 168 third-year students in Slovenia, 57 subjects have attended elective music courses during their studies. The greatest number of students from Slovenia have taken the elective subject *Instrument* (17%), *Choir singing* (16%), *Music creation* (21%). The least number of students have taken the elective course with the additional matter from *History of Slovenian music* (5%).

Conclusion

The research, in which Croatian and Slovenian preschool teacher education students have participated, has examined the students' inclusion in extracurricular activities throughout the course of their primary and secondary education. The inclusion in elective music courses during three-year preschool teacher education studies has also been examined. It was shown that the additional music education in Croatia and Slovenia is most frequently directed towards music schools, art-cultural associations and choirs. The frequency of inclusion into additional music education is an important indicator of preschool teacher education students' interests because music is an important part of the preschool curriculum. According to the obtained results, it can be concluded that Slovenian schooling system has more incentive

for students' inclusion in music activities than the Croatian. According to the *White Book of Education* (2011), the most important extracurricular activities in Slovenia are based on music and dance, and are implemented via music schools and by motivating students for participation in singing choirs. There is no such document in Croatia which would put a special emphasis on music education or education in general. The sole existence of a document which accentuates the importance of education and music education surely influences the students' direction towards music education. This is confirmed with the obtained results. In most results Slovenian students had higher frequency of participation in various

primary and secondary school music activities. During their studies Croatian students have chosen elective music courses more often.

The sum of overall music influences during a life, whether it is through the system of formal and/or informal education, can significantly reflect upon the work of preschool teacher education students - future preschool teachers. Every additional education influences the development of music abilities, the development of music sensitivity, and is surely reflected upon the frequency and quality of music activities' implementation in preschool institutions.

¹http://www.jskd.si/glasba/instrumentalna/kdo_smo_instrumentalna.htm (24th October 2014.)

² http://www.zvezaslovenskih-godb.si/zsg_predstavitev.html (24th October 2014.)

REFERENCES

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju*. [With the Book of Education]. (2011). Ljubljana: MŠŠ. Accessible at: http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf [22.10.2013.]
- Blašković, J., Novaković, S. (2013). Early Childhood and Preeschool Education University Students' Views and Assessments Regarding Visual Art and Music Areas. *Croatian Journal of Education*, 15 (3), pp. 583-598.
- European Music School Union. EMU statistic internet base – ESIB. Accessible at: <http://www.musicschoolunion.eu/emu-statistics/> [22.10.2014.]
- Jaffurs, Sh. E. (2004). The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned how to teach from a garage band. *International Journal of Music Education*, 22 (3), pp. 189-200.
- Javni sklad Republike Slovenije za kulturne dejavnosti. [Public Fund for Cultural Activities in the Republic of Slovenia]. Accessible at: http://www.jskd.si/glasba/instrumentalna/kdo_smo_instrumentalna.htm [24.10.2014.]
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. [National Curriculum Framework for preschool education, primary, and secondary education]. (2011). Dostupno na: file:///C:/Users/Administrator.PC/Downloads/Nacionalni_okvirni_kurikulum_web_listopad_2011.pdf [2.5.2014.]
- Nastavni plan i program za osnovnu školu. [National Curriculum Framework for Primary School]. (2013). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske. Accessible at: file:///C:/Users/Administrator.PC/Downloads/Nastavni_plan_i_program_za_OS_2013.pdf [23.12.2015.]
- Oliveira, A. (2005). Music teaching as culture: introducing the *pontes* approach. *International Journal of Music Education* 23 (3), pp. 205-216.
- Preddiplomski sveučilišni studijski program ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. [Undergraduate university study programme of early and preschool education]. Učiteljski fakultet. Sveučilište u Osijeku. Dostupno na: http://www.ufos.unios.hr/DATA/studijski_programi/Sveucilisni_preddiplomski_studij_ranoga_i_predskolskog_odgoja_i_obrazovanja.pdf [20.9.2013.]
- Predstavitveni zbornik. [Information Booklet] (n.d.). Pedagoška fakulteta. Univerza v Ljubljani. Dostupno na: <http://www.pef.uni-lj.si/154.html> [6.10.2013.]
- Program studija. [Programme of study]. (n.d.). Filozofski fakultet. Sveučilište u Splitu. Dostupno na: http://www.ffst.hr/studiji/preddiplomski/predskolski_odgoj [5.2.2014.]
- Red predavanja. [Series of lectures]. (2013), Učiteljski fakultet u Zagrebu, Sveučilište u Zagrebu. Dostupno na: http://www.ufzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2010/08/Red-predavanja-2013_2014_.pdf [20.9.2013.]
- Rojko, P. (2012). Metodika nastave glazbe. Teorijsko – tematski aspekti. Glazbena nastava u općeobrazovnoj školi. Accessible at: http://bib.irb.hr/datoteka/566005.ROJKO_Metodika_nastave_glazbe_Teorijsko_tematski_aspekti.pdf [3.2.2014.]
- Rotar Pance, B. (2013). Children choir as artistic body - project Pedenped. *Music pedagogy in the context of present and future changes 3: proceedings from the Third International Symposium of Musical Pedagogues, Pula, 18th-20th April, 2013: topic of the symposium Interdisciplinary approach to music:*

research, practice and education. U Puli: Juraj Dobrila University, Department of Music, 2013, pp. 127-133. [COBISS.SI-ID [2361735](#)]

Studijski program. [*Study programme*] (n.d.). Odijel za izobrazbu učitelja i odgajatelja, Sveučilište u Zadru. Dostopno na: <http://www.unizd.hr/ucitelji-odgojitelji/Studijskiprogrami/Stru%C4%8Dnistudijzaodgojitelje/tabid/3293/Default.aspx> [5.2.2013.]



МОДЕРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ

MODERN EDUCATION IN BULGARIA

MARTIN RANCHEV

Trakia University, Faculty of Education, Stara Zagora, Bulgaria

Abstract

Granting teachers more power and freedom in the application of the State Educational Requirements (SER) – this would include observing the requirements not by strictly keeping track of hours and time, but based on the level of preparation and interests of the students themselves. As SER are designed with the intention to implement universal criteria for all students, without taking into consideration the individual differences among the students – for instance, it would not make sense to compare students attending vocational secondary schools and secondary schools of humanities with regard to their knowledge of subjects such as Ethics, Philosophy and Literature. This in turn creates additional difficulties for the learning process at the institutions of higher education. Nonetheless, SER remain the same for everyone. That is why, it would be a good idea to allow the teachers themselves, or even better the school leadership and pedagogues, to determine the directions and areas in which students should receive additional training based on the fields of interest and knowledge of the students, instead of applying one and the same system throughout the country. In other words, the proposal is focused on decentralization of the decision-making process concerning the structuring of the learning process, and not the financial framework /as financial decentralization via delegated budgets has already been successfully implemented in Bulgaria/.

Key words: innovations, learning process, education system, decisions, knowledge, requirements, decisions

**INTRODUCTION****1. Analysis of the present situation**

According to certain authors “Education in Europe and in our country is being transformed through the establishment of closer relations with society and the changing world. These relations manifest themselves especially clearly in the interactions between the school and the environment in which it operates. In contrast with the centralized and almost invariant approach, consisting of following uniform instructions, which has remained prevalent for a long time, the school of today is beginning to analyze the character of the changes surrounding it and its success will be determined by its ability and capacity to identify and deal with the new issues. Major problems are arising in regard to the concepts of school organization and the views on the mission and culture of schools. The management methods in the education system are changing.”¹

In addition to that, it is necessary to consider the problems or rather demands posed by the globalization of today for society and specifically for education. Stimulated by the advent of new technology, globalization is radically transforming the structure of social wealth and employment, imposing new models of human behavior and rapidly changing the temporal and spatial dimensions of the processes occurring in the contemporary world. Globalization

is widening the rift between capital-as-function and capital-as-property, which in turn results in an increase in the number and role of managers and technocrats acting as new elite and exercising greater influence on the relations of power. This is giving rise to a type of global modernization ideology, imbued with administrative enthusiasm and confidence in its own planet-governing abilities.²

The scientific and technical elite, performing its specific role determined by the specialized knowledge it possesses, appears to be in a special position with regard to the other groups that constitute the social elite and the democratic forms of government: it distances itself from them using the barrier of complex scientific and technical knowledge, underestimates the decision-making efforts of the democratic institutions due to incompetence and holds back or deprives of meaning the development of social self-governance.

The main issue is connected with the unfinished reform in the field of education in Bulgaria. It is common knowledge that the education system is relatively conservative, and this makes a lot of sense – it is a great responsibility to undertake reforms and initiate changes, a responsibility that not every politician would be willing to accept. On the other hand, a number of studies, directions and investigations indicate that:

· there are problems connected with literacy – in the direct sense and in context – this conclusion

can be drawn based on the results of external assessment, and this can also be observed at a later stage – in the continuing training at the university level;

- a high percentage of students drop from school in the upper-school-age brackets – these are mostly representatives of minority groups, but it is a problem that still needs to be addressed, as they are members of our society, too;

- there is a discrepancy between the school curricula and training, and the demands of the economy – we can observe a paradoxical situation - on the one hand, there is a high level of unemployment, and on the other hand, the employers complain that they lack a well-qualified and motivated workforce.

2. Problems connected with education

The aforementioned factors and conditions show that there are significant deficits in the Bulgarian education system, which can be summarized as follows:

- unfinished reforms, or more precisely – lack of clear concepts in that regard;

- failure to apply international experience in the reformation of Bulgarian schools and methods of training;

- lack of innovation and potential for innovation in the management of Bulgarian schools. This is not limited to the implementation of IT, as this type of technology is no longer considered innovation – it has already become a necessity for the learning process;

- lack of adequate assessment programs – the test system is not always suitable, even though it brings objectivity to the evaluation process, while the essay format, for example, is not appropriate for students specializing in technical or technological fields, as it requires a certain level of literary interest and skills, which is not essential to their field of study.

3. Directions and innovations aimed at improving educational activities

Globalization is causing significant changes to the primary modalities of human activity, and above all to the fields of labor and communication. The division and specialization of labor is on the increase. The law of hierarchical compensation is becoming more prevalent in the sphere of employment activity. “The increase in diversity at the high levels is made possible by the limitation of diversity at the lower levels.” This leads to impoverishment of the content of work for many people, reduction of the creative element and transformation of the human being into a machine mechanism.

Globalization is at the root of the multiplication and acceleration of hetero-regulatory work models: the individual achieves certain results with minimum communication and without awareness of the final goals; the rational organization has no bearing on individual goals; man is becoming

“economically rational” as an element of a global process. Labor is merely a means of obtaining financial compensation. It demands increasingly specialized knowledge and skills, divorced from the culture of everyday life. More and more people are choosing work activity, which does not bring meaning to their lives (they accept this alienation consciously and voluntarily) in order to receive certain material compensation. The motivation for work is becoming ineffective and labor as a social value is being relegated to a lower status in the system of values.

The business and social environments of today require different approaches from education. Merely obtaining a diploma is not sufficient in itself. The business, the labor and the labor market demand:

- people who have learned how to think for themselves and not just memorize information;
- individuals demonstrating a sustained interest in self-development and self-improvement;
- persons who are capable of transferring their knowledge and skills and moving from one professional field to another;
- people who possess knowledge not only of their own environment, but of the global one as well.

CONCLUSION

All of these pose new requirements for the system of education. Possibilities for change in this system can be found in the following areas:

Granting teachers more freedom concerning the application of the State Educational Requirements (SER) – meeting those standards not by strictly observing the required times and hours, but by taking into account the preparation and interest of the students themselves. The State Educational Requirements are designed to bring a certain level of uniformity to what is required of students, but they fail to take into consideration the fact that students are different – for instance, it would not make sense to compare the knowledge of students from vocational schools with that of students from schools of humanities when it comes to subjects like Ethics, Philosophy or Literature. However, the SER are identical for all of them.

Therefore, it would make sense to allow the teachers themselves, or even better the leadership/ education specialists at the schools to determine the directions and areas in which students should receive additional knowledge and training based on the prior interests and knowledge of students, rather than using a system which is identical for the entire country. In other words, the proposal is focused on the possibility for decentralization in the decision-making process regarding the learning process itself, and not its financial aspect /the latter is already in place and has been successfully implemented in Bulgaria through the system of delegated budgets/.

Application of international experience suited for the Bulgarian environment. It is common knowledge that

the education system in states like Switzerland and Finland is very well structured and has yielded great results and outcomes. However, its full application in our country would be neither effective, nor actually possible, as the environment in Bulgaria is significantly different. A study of good practices connected with areas such as: assessment, including evaluation of the teachers themselves; inclusion of members of the minorities in the educational integration; foreign language training, etc., would contribute immensely to the improvement of the Bulgarian education system.

Improving the training and re-training of teachers as a primary factor for improving the quality of the system itself. The mere existence of requirements connected with the attainment of professional qualification degrees and Master's degrees cannot serve as a factor or guarantee that the education and training methods will be effective. It is

necessary to provide incentives for the self-improvement of teachers corresponding to the contemporary social conditions.

¹ Ivanov, I. (2014). *Strategicheski menidzhmant v obrazovaniето* (Strategic Management in Education). *Bulgarian Education Journal*, 2.

² Vichev, V. (2000). *Antropologichni problemi na globalizatsiyata* (Anthropological Problems of Globalization). *Filosofski alternativi*, 1, pp. 47–53

REFERENCES

1. Vasileva, E. (2004). *Savremennoto nachalno uchilishte – realnost i predizvikatelstva* (The Contemporary Elementary School – Present State and Challenges.). Sofia: Sv. Kliment Ohdirski.
2. Vichev, V. (2000). *Antropologichni problemi na globalizatsiyata* (Anthropological Problems of Globalization). *Filosofski alternativi*, 1, pp. 47–53.
3. Ivanov, G., Vasileva, E. (2012). *Osnovi na nachalnata uchilishtna pedagogika* (Fundamentals of Elementary School Education). Stara Zagora: Kota Publishing house.
4. Ivanov, I. (2014). *Strategicheski menidzhmant v obrazovaniето* (Strategic Management in Education). *Bulgarian Education Journal*, 2.
5. Delore, J. (1996). *Learning: The Treasure Within*, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 20th Century.
6. Desev, L. (1993). *Psihologiya na uchebniya protses* (Psychology of Learning). Sofia.



ДИСКАЛКУЛИЯ И АКАЛКУЛИЯ
ЛИЛЯНА ЧОБАНОВА

Пловдивски университет, Педагогически факултет, Пловдив, България

DYSCALCULIA AND ACALCULIA
LILYANA CHOBANOVA

Plovdiv University, Faculty of Pedagogy, Plovdiv, Bulgaria

Abstract

There are two main types of inability for counting depending on the stage of underdevelopment and the age, in which it appeared: acalculia and dyscalculia.

Under acalculia we understand all the difficulties, that are acquired at a mature age, who have not seen any problems in doing the mathematical operations and whose mental abilities are saved.

Under dyscalculia we understand the specific form of inability for education, inability for doing mathematical operations, which is a characteristic sign of the development of the child. In the etiology of dyscalculia the functioning of the brain is of big importance, it is thought that the counting abilities depend on the function of the brain.

Key words: acalculia, dyscalculia, education, mathematical operations



В специализираната литература няма единно мнение относно съдържанието на термините *дискалкулия* и *акалкулия*, с които се определят срещашите се при децата и възрастните трудности при овладяването на цифрите и числата, на основните математически символи и аритметични операции. Повечето автори ги определят като две различни нарушения, което се вижда и от предлаганите от тях определения по-долу. Но има и автори, за които двата термина „акалкулия“ и „дискалкулия“ служат за назоваването на едно и също нарушение.

Британският неврофизиолог Брайън Бътеруорт (**Brian Butterworth**) определя *дискалкулията* (лат. *dis* – ‘трудност, невъзможност, ограничение’; *calculare* – ‘смятам’) като недоразвитие на способностите за изчислителни операции, патологична затрудненост при изпълняването на изчислителни операции. Честотата на срещане на дискалкулията сред учениците и от двата пола е около 5%. В своите изследвания и анализи той доказва, че за успехите или неуспехите на детето в областта на математиката в голяма степен решаваща роля имат ранните компетентности на детето. След като то разбере математиката в началото на обучението, то следващите знания ще му осигурят успехи. В процеса на корекцията на дискалкулията независимо от генетичните фактори много зависи от математическите знания на детето. (www.moskat.pl/szkola-reedukacja/dyskal)

Обособяват се два основни типа неспособност за извършването на математически

операции в зависимост от степента на недоразвитие и от възрастта, в която се появяват: акалкулия и дискалкулия.

1) Като *акалкулия* обикновено се разбират трудностите, които са придобити в зряла възраст на човек, който по-рано не е срещал никакви трудности при изпълняването на изчислителните операции и който запазва общите умствени способности

Акалкулията често съпътства сложни неврологични заболявания (например едно от тях е болестта на **Алцхаймер**). Придобита или посттравматическа, акалкулията е придобита неспособност за изчисления, която се развива в резултат от травма на главния мозък, която е настъпила на фона на нормални общи математически способности.

2) Като *дискалкулия* обикновено се разбира специфична форма на неспособността за обучение, а именно неспособността за математическа дейност, която се явява характеристика на развитието на детето. В етиологията на дискалкулията важна роля се отнежда на нарушението при функционирането на системите на главния мозък (предимно на лявото полукълбо), резултат от което е недоразвитието на изчислителните способности.

Акалкулията се свързва с пораженията, възникнали в резултат на травми в различните области на кората на полукълбата на главния мозък, което води до нарушения при осмислянето на значенията на аритметичните знаци, грешки при смятането, трудности в самите операции при смятане, смесване на графически сходните цифри. Хората с поражения на долготемнените

и теменно-тилните дялове на лявото полукълбо не разбират и разредното построяване на числата, нарушава се анализът и синтезът на пространствените отношения. Прояви на акалкулия се наблюдават и при такива психически разстройства като афазия, агнозии, амнезии. Това са допускане на грешки при устното смятане, липсва планиране на операциите при смятане и контрол за тяхното изпълнение. Корекционната дейност, от една страна, трябва да се насочи към формирането на оптико-пространствените представи на детето, а от друга – към корекцията на дисфункциите на психическата дейност.

Според съвременната представа за **дискалкулията** в крайна сметка някои от нейните форми имат генетична етиология. Резултатите от изпълняването на изчислителните операции от детето, страдащо от дискалкулия, е по-ниско от равнището, характерно за неговата възраст. Разстройствата както в зряла възраст, така и в детска възраст се характеризират с трудности при смятането и с други отклонения, в които влизат **неспособността да идентифицират и изпълняват някои аритметични операции (например събиране или изваждане) и неспособността правилно да идентифицират цифрата и нейната символика (значение)**. Те се определят като:

аритмерия (неспособност да се оперира с числа) – това са такива разстройства, които се развиват при липса на нарушения при възприятието. Този подтип описва тесен кръг от разстройства, свързани с нарушаването на процесуалните изчислителни способности.

цифрова алексия (лексикална дискалкулия, цифрова дискалкулия) – изразява се в неспособността да се разпознават цифрите. Тя се диагностицира при хората, които нямат възможност правилно да опознават или да записват цифрите. В повечето случаи цифровата алексия се съпътства от **словесна алексия** (неспособност да се разпознават буквите). Неспособността за концептуализация на аритметическите функции, основаващи се върху операции със символи (например плюс и минус), на уравнения и математически изрази е водещ симптом за лексикалната или цифровата дискалкулия. Тази форма на дискалкулия често се съчетава с други типове неспособности за математика или неспособности за обучение (неспособност да се чете – срв.: **дислексия**). Предполага се, че лексикалната дискалкулия е резултат от нарушаването на визуално-пространствените процеси. Цифровата алексия е известна също под името **афатическа акалкулия**.

пространствена акалкулия – характеризира се със затруднения, възникващи у човека при възприятието или зрителната организация на аритметическите проблеми.

Такъв болен например, изпълнявайки изчислителното действие, игнорира част от задачата, написана в дясната страна на листа. Но същият този болен е в състояние с лекота да изпълни аритметичното действие наум, ако възприеме задачата слухово. По такъв начин двете нарушения (цифровата алексия и пространствената акалкулия) включват аспектите на нарушение на зрителното възприятие.

олигокалкулия (генерализирана дискалкулия) – представлява обща неспособност, включваща нарушение от широк спектър от математически функции. Олигокалкулията често се съпътства от умствена изостаналост, докато останалите форми на дискалкулията се развиват при запазено равнище на интелекта.

вербалната дискалкулия включва случаите, когато изчислителните операции могат успешно да се изпълняват, но при това болният не може да назовава числата, символите, броя, понятието или математическите операции. Един от най-разпространените симптоми на вербалната дислексия е неспособността за изпълняване на проста задача за броене.

практичностическа (апраксическа) дискалкулия се характеризира с неспособността да се използват абстрактни математически символи при изпълняването на операции с обекти. Такива болни не могат да преброят обектите или да подредят обектите с оглед на техните размени, форма, пространствени характеристики или броя им в групата.

графическа дискалкулия (графическа дислексия) – характеризира се с неспособността да се предава вербално представената цифра в нейния графически символ, да се замени словесната представа за числата с техните символи или даже само да се копира написаното число. Такива хора могат да предават символическото представяне на числото в неговата словесна форма.

игностическа дискалкулия (дисимболия) – представлява неспособността да се овладеят основополагащите математически понятия и техните връзки с другите понятия. Страдащите от игностическа дискалкулия не могат да овладеят и простите операции за събиране.

операционална дискалкулия – това е неспособността да се прилагат математическите операции. Получените решения на математическите задачи или са погрешни в резултат на неправилното прилагане на математическите операции, или ако решенията са правилни, то те са случаен продукт на приложение на неадекватните математически операции. Операционалната дискалкулия се смята за най-трудностъпна, тъй като логиката, използвана от болния при математическите операции, е трудностъпна.

псевдодискалкулия – при нея са недоразвити математическите способности, възникващи в резултат на необразоваността, липсата на мотивация за учене, изоставане в училище или неподходящи обучителни програми. Псевдодискалкулията не е следствие от травма на главния мозък или от нарушения на функционирането на главния мозък. Формите на проява могат да съвпадат с формите, сходни с тези на акалкулията (Григоренко, 2008).

Характеристиката на същността на акалкулията и видовете акалкулия в специализираната литература се свежда до известен брой отличителни черти. Определенията, които привеждаме по-долу, в повечето случаи се припокриват.

Например:

Акалкулия (от гръц. *a* – ‘отрицат. частица’ и лат. *calculatio* – ‘смятане, изчисление’) – невропсихологически симптом, описан от **С. Е. Хеншен (S. E. Henschen, 1919)**. Характеризира се с нарушение на операциите при смятане (ПС, 2009).

Акалкулия – Автор: **S. E. Henschen (1919 г., шведски невролог)**; Категория: Невропсихологическо нарушение. Специфика: Характеризира се с нарушение на операциите при смятане (Кондаков, 2000).

Акалкулия (от гръц. *a* – ‘отрицат. частица’, лат. *calculatio* – ‘сметка, изчисление’) – нарушение при смятането и операциите за смятане. Акалкулията възниква при поражение на различни области на кората на главния мозък. (Хомей, 2005; Мадриг & Зинг, 2004)

Акалкулия – нарушение на способността да се разпознават числата и да се осъществяват с тях аритметически операции (да се смята). Възниква при поражение на определени отдели на кората на доминантното полукълбо на главния мозък (при кръвоизливи, отоци, травма на мозъка). При акалкулията болните бъркат графически близките цифри (**6** и **9**, **IX** и **XI**), пишат например **1048** като **1000** и **48**, не могат да изпълняват устни и писмени операции на смятане. Акалкулията често се съчетава със сензорна афазия. Лечението е насочено към основното заболяване, необходимо е възстановително лечение с помощта на специалист невропсихолог (Бородулин & Ланцман, 2009).

Акалкулия (англ. *acalculia*) – придобита неспособност да се извършват най-прости математически изчисления. Типичен симптом на заболяването на теменната част на главния мозък. (Вж.: **Синдром на Герстман в ОТСОМ, 2002**)

Акалкулия – характеризира се с нарушение при операциите за смятане. В основата на акалкулията могат да са механизми, характерът на които зависи от локализацията на огнището на поражение (Парняков & Власова, 2008).

Акалкулия – това е неспособността да се изпълняват прости аритметични операции. Обикновено този термин се използва по отношение на случаите на загуба на този способност в резултат на телесни повреди, но не е в резултат на просто невежество или недостатъчно образование (Ребер, 2002).

Акалкулия – невропсихологически симптом, характерен с нарушаването на смятането и операциите при смятане в резултат на поражението на различните области на кората на главния мозък (главен мозък: кора) (Головин, 2013).

Има автори, които използват термините **дискалкулия** и **акалкулия** като синоними. Например:

Акалкулия (англ. *acalculia*; *a*- + лат. *calculo* ‘смятам’; синоним: **дискалкулия**) – нарушаване на способността да се осъществяват аритметични действия, което е резултат на поражения на теменната и тилната част на доминантното полукълбо на главния мозък (БМС, 2005).

Акалкулия – разстройство при смятането, което не е свързано с невежество и деменция (**S. E. Henschen, 1919**). При това се губи или не се развива способността да се изпълняват даже прости аритметически операции, което някои изследователи свързват с нарушението на симултанния синтез (Лурия, 1962). Понякога избирателно се поражавя способността да се изпълняват отделни аритметически операции. Например ученикът не може да усвои само операцията изваждане или събиране. Огнището на поражение при първичната акалкулия е теменно-тилната област на доминантното полукълбо (**Berger, 1926; Hans Berger** – немски физиолог и психиатър). Акалкулията може да бъде вторична, тоест тя се определя от други психически нарушения, например деменция. Синоним: **дискалкулия** (Жмуров, 2012).

Акалкулия (S. E. Henschen, 1919). Разстройства на способността за изчисления като симптом за огнище извън картината на деменцията. Характерни са затруднения, свързани с преминаване през десетицата, загуба на представите за груповата структура на числата. В основата ѝ са нарушения на симултанния синтез (Лурия, 1962). Локализацията на поражението е теменно-тилната област на доминантното полукълбо. Различават се първична и вторична акалкулия в зависимост от връзката на разстройствата при изчисления с другите нарушения на висшите корови функции. Синоним: **Дискалкулия** (Блейхер & Крук, 2011).

Основната разлика между цитираните определения и класификацията на видовете акалкулия се свежда до това, че едни автори обособяват два вида акалкулия, а други – три.

Форми на акалкулията

Първична форма на акалкулия – наблюдава се при поражения на теменните и слепоочните отдели на кората на лявото полукълбо и се проявява в нарушаването на разбирането на груповото построяване на числата (например числата **71** и **17** се възприемат от болните като еднакви), в нарушаването на разбирането на значенията на аритметичните знаци, в трудностите при смятане, когато трябва да се премине през десетица. В основата на тази форма на акалкулията е нарушаването на анализа и синтеза на пространствените отношения (Хомская, 2005; Мещеряков, Зинченко, 2004).

С **първичната акалкулия** се свързват нарушенията, възникващи при поражението на тилно-теменните области на лявото полукълбо или при двустранни огнища. При поражението на тилната област се нарушава представата за числото, разпада се оптичeskият образ на цифрата; числата престават да бъдат знаци, отразяващи известно количество. Цифрите започват да се смесват, лошо да се разпознават – особено близките по начина на изписване (**6** и **9**). Тези нарушения от оптико-гностически характер са сходни с **оптичeskата алексия** – често я смесват (Парняков & Власова, 2008).

Първична акалкулия – като симптом не зависи от други разстройства на висшите психически функции, наблюдава се при поражението на теменно-тилно-слепоочните отдели на кората на лявото полукълбо и представлява нарушение на разбирането на пространствените отношения, на преминаването през десетица, свързано с груповата структура на числото, неразличаване на аритметическите знаци и т.н. (Кондаков, 2000).

Първична акалкулия – тя е свързана с нарушение на разбирането на груповото построяване на числата, неразличаване на аритметичните знаци, с трудности в самите операции при смятане. Това е симптом, който не е зависим от други разстройства на висшите психически функции; наблюдава се поражение на теменно-тилно-задтилни-слепоочни отдели на кората на лявото полукълбо и се проявява в неразличаване на разбирането на пространствените отношения (Головин, 2013).

Първична акалкулия – като симптом не зависи от други разстройства на висшите психически функции, наблюдава се при поражения на теменно-тилно-слепоочните отдели на кората на лявото полукълбо и представлява нарушение при разбирането на пространствените отношения, неразбиране при преминаване през десетица, свързано с груповата структура на числата, неразличаване на аритметичните знаци и т.н. (Кондаков, 2000).

Първичната акалкулия по правило се съчетава със семантичeskата афазия и други

синдроми на темето на лявото полукълбо, влизайки в комплексния **синдром на Герстман** като резултат от пораженията в гънките на мозъчната кора *gyrus angularis* и *gyrus supramarginalis* близо до темпоралния лоб и париеталния лоб в теменната част на лявото полукълбо (Парняков & Власова, 2008).

Синдромът на Герстман (Josef Gerstmann (1887 – 1969) – австрийски невролог) се характеризира с 4 основни симптома:

1. дисграфия/аграфия: нарушения в способността за писане;
2. дискалкулия/акалкулия: затруднения в научаването или разбирането на аритметичните действия;
3. пръстова агнозия: невъзможност за различаване на пръстите на ръката;
4. ляво-дясно дезориентация.

Gyrus angularis основно отговаря за преработката на визуалните образи на буквите и думите в смислена информация, както се прави по време на четене (Парняков & Власова, 2008).

Специфичните симптоми при развитието на **синдрома на Герстман (Gerstmann Syndrome)** са: *затруднено четене, лош почерк, неспособност за писане (аграфия), слаби умения по правопис, писмена дисфункция (дисграфия), неспособност за смятане (акалкулия), затруднения при извършването на математически действия, изчислителна дисфункция (дискалкулия), неспособност за различаване на ляво и дясно, неспособност за разпознаване на собствените пръсти, афазия*. Причините, които могат да доведат до развитието на това заболяване, са *удар на главата, увреждане на главния мозък, генерализирани припадъци, инсулт при възрастни хора, психични заболявания, състояние на нервната система, състояние на главния мозък (ME, www.framar.bg)*.

Вторичните форми на акалкулия възникват при пораженията на слепоочните, теменните и префронталните отдели на кората на големите полукълба. При поражения на слепоочните отдели на кората на лявото полукълбо акалкулията се наблюдава при синдрома на афатическите разстройства (сензорна, акустико-мнестическа афазия) във вид на затруднения при устното смятане. В основата на тази форма на акалкулията са дефектите при акустическото възприятие на цифрите. При поражението на тилните отдели на мозъка (на лявото полукълбо) вторичната акалкулия е свързана с дефекти при зрителното възприятие на символите, с трудности при различаване на цифрите, особено на тези, които са сходни по начина на изписване. Груповото построяване на числата при такива болни си остава запазено. При

пораженията на префронталните отдели на кората на главния мозък вторичната акалкулия възниква заради нарушения на целенасочената избирателна дейност и се проявява в дефекти при планирането на операции за смятане и при дейността като цяло, в случайно възникващи асоциации, в липсата на контрол при изпълняване на операциите за смятане (Хомская, 2006; Парняков & Зиняно, 2004).

В основата на *втория тип акалкулия* е нарушението на представата и възприятието на пространственото разположение на цифрите, образуващи груповото число. Многочислените числа се четат като отделни цифри, числа с еднакви, но разположени в друга последователност цифри се възприемат като идентични (**187** и **781**). Особено е затруднено разпознаване и оценката на разположението на елементите от римските цифри. Болните не могат да определят разликата в цифрите **IV** и **VI**, **IX** и **XI**, оценявайки ги неправилно или смесвайки ги. Аналогични грешки възникват при записването на римските числа. В основата на такива прояви на акалкулията по мнението на **Лурия** са по-обща апраксностически разстройства, характерни за поражението на теменната част на лявото полукълбо (Парняков & Власова, 2008).

Вторичната акалкулия може да се разкрива при различните форми на афазия. Механизмът на тези нарушения е тясно свързан с механизма на речевите разстройства. Например нарушенията при назоваването на цифрите могат да бъдат свързани с общите амнестически нарушения при акустико-мнестическата афазия, отчуждението по отношение на значението на назованото число – с нарушението на акустико-гностическото звено при сензорната афазия. Нарушението на операциите при смятане при моторната афазия – с нарушението на вътрешната реч, с инертността на мозъчните процеси, с дезавтоматизацията (при поражение на премоторните отдели на речевата зона) (Парняков & Власова, 2008).

Вторична акалкулия – влиза в структурата на един или друг невропсихологически синдром, може да възникне при поражението на слепоочните отдели на кората на големите полукълба, когато се нарушава устното смятане, тилните отдели, когато не се различават близките по начина на написване цифри, и префронталните отдели, когато се нарушава целенасочената дейност, планирането на операциите при смятане и контролът за тяхното изпълнение (Кондаков, 2000).

Вторична акалкулия – влиза в структурата на някакъв невропсихологически синдром; може да възникне при други разстройства на висшите психически функции (*афазия, агнозия, амнезия*) или при общо нарушение на целенасочената интелектуална дейност:

а) при поражението на слепоочните дялове на кората на големите полукълба – когато се нарушава устното смятане;

б) при поражението на тилните дялове – когато не се различават еднаквите по начин на написване цифри;

в) при поражение на префронталните дялове – когато се нарушава целенасочената дейност, планирането на операциите при смятане и контролът за тяхното изпълнение (Головин, 2013).

Вторична акалкулия – влиза в структурата на един или друг невропсихологически синдром, може да възникне при поражение на слепоочните отдели на кората на големите полукълба, когато се нарушава устното смятане, на тилните дялове, когато не се различават еднаквите по начина на изписване цифри, и префронталните дялове, когато се нарушава целенасочената дейност, планирането на операциите при смятане и контролът за тяхното изпълнение (ПС, 2009).

В своя психологически речник **Игор М. Кондаков** обособява още един вид акалкулия.

Третият тип акалкулия е свързан с нарушение на операциите при смятане, които могат да бъдат аналогични на описаните по-горе феномени, но могат да възникнат при запазено значение на простите числови символи. Болните губят способността да изпълняват прости аритметически действия: събиране, изваждане, умножение, делене, затрудняват се при устното смятане с еднозначни числа. Особено грубо се нарушават операциите на смятане с преминаване пред десетките. Грубо се нарушава също така осъзнаването на величината на многозначните числа по отделни, влизащи в него значения (например числото **178** се възприема като по-голямо, отколкото **201**), често напълно се разпада груповото построяване на числото – болният не знае къде в числото се намират десетиците, стотиците, единиците. Забравя се последователността на писменото изчисление по вертикален начин на изчисление (в „колонка“), недостъпни са операциите с дробите (Кондаков, 2000).

По-различна е класификацията на **Л. С. Цветкова**, която при неспецифичните форми на акалкулия отбелязва четири вида: *сензорна, акустично-мнестическа, оптическа и условно-челна*. Като особено важна разновидност на акалкулията тя обособява *оптическата*.

Според **Л. С. Цветкова** при локалните поражения на теменните (тилните) отдели на мозъчната кора са неизбежни разнообразните форми на нарушение на функциите при смятане. Диагностицирането на *оптическата акалкулия* е свързано с редица трудности. Първо, тя може да бъде сбъркана с първичната – пространствената акалкулия; второ, оптическата акалкулия рядко се среща в чист вид, а често

протича като оптико-пространствена, която по своята клиническа картина се доближава до първичната акалкулия.

Оптическата акалкулия възниква при поражение на тилните части както на лявото (почесто), така и на дясното полукълбо. При поражение на тилните системи на мозъка няма такова грубо разпадане на понятието число; запазва се осъзнаването на връзките и отношенията между числата; в по-малка степен са пострадали и операциите при смятане. При тази форма на акалкулия основни са дефектите на процеса на възприемане на числото – оптическите, а понякога и оптико-пространствените разстройства, във връзка с което дадената група болни изпитват конкретни трудности, свързани с диференцирането на възприятието на оптическата структура на числата, т.е. те не могат да оценят значението и да назоват близките по начина на начертаване (изписване) числа (срв.: **3** и **8**, **7** и **1**, **2** и **8**, **4** и **1** и т.н.). Не са редки дефектите при оптическото разпознаване на числата, които се отличават едни от други само по пространственото разположение на отделните елементи (срв.: **6** и **9**, **3** и **5**, **66** и **96** и т.н.), и дефекти при оценката на числата, означени с римски цифри (срв.: **IX** и **XI**, **IV** и **VI** и т.н.). Тази форма на акалкулия се свързва почесто със синдрома на **оптическата предметна агнозия** и по-рядко – с оптико-пространствената.

Ако наред с чисто оптическите дефекти се откриват, макар и незначителни, оптико-пространствени грешки (при оценка на числата, значенията на които се различават само по пространственото разположение на елементите: **3** и **5**, **6** и **9**, **XI** и **IX** и др.); при изчислителните операции: грешките са предизвикани от пространствен произход; при изпълнение на задачата цифрите да се разположат последователно от ляво надясно (**1**, **2**, **3** и т.н.) и обратно – от дясно наляво (**9**, **8** и т.н.); грешки или забавяне при изпълнение на задачата, то в тези случаи е налице не чисто **оптическа, вторична акалкулия**, а смесена – **оптико-пространствена**.

При тази форма на акалкулия липсват групи първични дефекти на понятието число, на неговото психологическо съдържание, на пространствените дефекти при отчитането на числата в изчислителните операции, но така или иначе тези симптоми са възможни и тогава акалкулията придобива сложна комплексна форма.

Основният фактор при нарушаването на изчислението – това е нарушението на диференцираното зрително възприемане на цифрите. В този случай най-често се откриват следните симптоми: *нарушаване на разпознаването на цифрата и числото; трудности при диференцирането на цифрите,*

близки по конфигурация, замяна на една цифра с подобна на нея; дефекти при изчисляването на съществените признаци на цифрата; изравняване на признаците на подобните цифри (пример: показват се цифрите **3** и **8**, на въпроса: „*Какво е характерно за цифрата 3, а какво за цифрата 8?*” болният отговаря: „*Те са еднакви*”). Непознаването на цифрите възниква от дефектите от зрителното възприятие и извеждането на съществените признаци. В синдрома на оптическата акалкулия влизат и нарушенията при назоваването на цифрата и числото (вторично), нарушаване на изчислителните операции поради посочените дефекти.

Тази форма на акалкулия представлява следствие от нарушението на процесите на зрителното (зрително-пространственото) възприятие. В този случай се нарушава образът на възприятието на цифрата, но се запазва нейният образ представа. Отдалечаването от значението на цифрата, грешките при назоваването възникват заради дефектите на обособяване на нейните съществени признаци при запазването на глобалното възприятие на перцепторния образ и образа представа на цифрата (Цветкова, 1997).

Другите разстройства, засягащи изцяло равнището на математическите способности, се определят със следните термини:

· **посттравматологична дискалкулия** – представлява понижаване на математическите способности, които по-рано са били нормални, и се среща основно при възрастните хора;

· **астенокалкулия** – тя се появява в резултат от ниската стимулация на семейната среда, често пропускане на уроците по математика в училище, намалени способности и информираност, при положение че няма нарушения на математическите способности и мисловните функции;

· **хипокалкулия** – проявява се тогава, когато у детето се наблюдават хипотетични органични зависимости, а интелектуалното равнище и математическите способности са занижени в сравнение с обикновените;

· **алигокалкулия** – проявява се тогава, когато при детето се наблюдава зависима органична умствена обремененост в лека степен;

· **акалкулия** – проявява се тогава, когато при детето се наблюдава ясно изразена способност, най-често предизвикана от внезапна травма на мозъка в по-рано правилно развитите математически функции; проявява се най-често едновременно или в рамките на загубената способност за говорене;

· **паракалкулия** – разстройство на математическите способности, проявяващи се във връзка с психическа болест;

· **калкулиастения** – проявява се тогава, когато има объркване при овладяването

на уменията и знанията в областта на математиката при нормално равнище на интелектуалните и математическите способности. (www.moskat.pl/szkola-reedukacja/dyskal)

Докато **дискалкулията** засяга трудностите, свързани с някои познавателни процеси, а цялостната липса на математически способности, пълната загуба на способността за смятане или нейната липса се определя с термина **акалкулия**. Липсата на математически способности в неголеми размери се нарича **олигокалкулия**, а намаляването или изчезването на математическите способности в резултат на психическо заболяване е **паракалкулия**. (www.edukacja.edux.pl)

В заключение можем да кажем, че от горепосочените определения на дискалкулията и акалкулията произтича изводът, че няма единно мнение относно същността, проявите и начините на корекционна дейност на обучителните нарушения, свързани с овладяването и правилното прилагане на фигуративните знаци

(цифри, знаците за събиране, изваждане, умножение, деление) за предаване на основните математически понятия и операции.

От направените проучвания и наблюдения стигаме до заключението, че знанията за дискалкулията все още са слабо разпространени сред учителите и родителите. Тези нарушения понякога трудно се разпознават и диагностицират, а още по-рядко се предприемат инициативи, подпомагащи учениците при преодоляването на тези трудности по начин, позволяващ по-нататъшен развой с цел избягване на наличните поражения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блейхер, В. М. & Крук, И. В. (2011). *Толковый словарь психиатрических терминов*.
2. БМС (2005): *Большой медицинский словарь*. Москва.
3. Бородулин, В. И. & Ланцман, М. Н. (2009). *Справочник: Болезни. Синдромы. Симптомы*. Москва.
4. Головин, С. Ю. (2013). *Словарь практического психолога*.
5. Грейс, К. & Бокум, Д. (2000). *Психология развития*. Москва.
6. Григоренко, Е. Л. (2008). Дискалкулия. В: *Клиническая психология*. Словарь, www.socionic.ru/index.php/d/6265-diskalkuliya
7. Жмуров, В. А. (2012). *Большая энциклопедия по психиатрии*. 2-е изд.
8. Кондаков, И. М. (2000). *Психологический словарь*. Москва.
9. КС (2007): *Клиническая психология*. Словарь. Под ред. Н. Д. Творогова. Москва: ПЕРСЭ.
10. МЕ: *Медицинска енциклопедия*, www.framar.bg
11. Мещеряков, Б. & Зинченко, В. (2004). *Большой психологический словарь*. Олма-пресс. 2004.
12. ОТСОМ (2002): *Оксфордский толковый словарь общей медицины*.
13. Парняков, А. В. & Власова, А. С. (2008). *Нейропсихологические синдромы*.
14. ПС (2009): *Психологический словарь*.
15. Ребер, А. (2002). *Оксфордский толковый словарь по психологии*.
16. ПС (2009): *Психологический словарь*.
17. Хомская, Е. Д. (2005). *Нейропсихология*. Москва: Изд. МГУ.
18. Цветкова, Л. С. (1997). *Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление*. Москва: Изд. „Юристъ”.
19. www.edukacja.edux.pl
20. www.moskat.pl/szkola-reedukacja/dyskal
21. www.socionic.ru/index.php/d/6265-diskalkuliya



АРТТЕРАПИЯТА В СПЕЦИАЛНИТЕ УЧИЛИЩА

ART THERAPY IN SPECIAL SCHOOLS

VANIA GRADINAROVA

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Faculty of Preschool and Primary School Education

Department of Social Pedagogy and Social Work

Sofia, Bulgaria

Abstract

Art therapy is a new approach to working with children in the area of special education. This article presents how art therapy can be a part of a multidisciplinary intervention in special schools. Art therapy does not require verbal skills, and allows children with special educational needs (SEN) to talk about their feelings through art. It can be used to promote meaningful social interactions and it can help children with special educational needs to build friendships. Through a variety of art activities children can practise imitation skills and motor coordination.

Key words: *art therapy, children with special educational needs, special school, art activities, development*



Art therapy is a relatively new approach to working with children with special needs. The purpose of art therapy is to help children process their difficulties through the use of art and creative expression, develop their full potential, and learn new skills.

Subject of study in this publication is the presentation of art therapy work with children with special educational needs in special schools. The aim is to present the essence of art therapy work, to consider the application when working with children with SEN, and to provide an example of this practice at an art studio, which should illustrate the advantages and possibilities of the art therapy method.

Because children with special educational needs are a heterogeneous group, it is difficult to identify a single universal intervention. This challenge is due to the complex etiology of children with SEN. Their symptoms may be related to various disorders and conditions. For example, they may encounter various difficulties in their academic functioning, communication skills, expression of emotions, or social life. Impaired development of children with special educational needs may be due to intellectual disability, sensory impairments, physical disabilities, emotional or behavioral problems, chronic disabilities, speech or – language disorders, or learning difficulties (Ordinance No 1 of the Ministry of Education, 2009). Thus, finding and implementing innovative approaches to promote the development of children with SEN constitutes a challenge for both parents and specialists.

There are two education options for children with SEN, depending on the level of their functioning:

1. They can be integrated in kindergartens and schools in the public education system by receiving psychological and pedagogical support from a psychologist and a speech therapist. 2. They can be placed in special kindergartens and schools after exhausting all possibilities for integrated education.

Education of children who are not able to integrate in the public school system is challenging for specialists as it requires implementing various interventions in order to meet the individual needs of the children and help them reach their potential. I. Karagiozov (by P. Terziyska, p. 226, 2012) emphasized that the correction work in school "is not limited to one or several events, the resolution of several fixed correction tasks, or even achieving a correctional-educational approach; it is a set of organizational, training, educational, and developing forms of interaction with students."

Working with these children suggests using a multidisciplinary approach in order to foster children's optimal development. In special schools, a multidisciplinary team of specialists perform the following interventions: education and training; psychotherapy; speech therapy; therapeutic exercise and sport; and/or rehabilitation. Based on a framework curricula for children with intellectual disability and multiple disabilities, children in special schools have individual training programs, including course material consistent with the individual capabilities of each child. The framework of the program determined the goals, tasks, content, forms of assessment, and methodological guidelines.

In addition to the psychological and pedagogical support that children receive in the

learning process, project work in special schools also includes different types interventionists, such as music therapy, art therapy (art-studios), and dramatherapy. It is worth noting that teaching art and conducting art therapy are essentially different. Whereas the objectives and tasks of teaching art suggest the utilization of certain skills and knowledge, art therapy work provides a different kind of contact of the children with the art and the various creative activities that is devoid of judgement.

Art Therapy

Art therapy in itself is a universal alternative therapeutic activity that helps the client to sublimate, or transform and soften their behavior, general outlook, and self-image. Art therapy is based on the belief that the creative process involved in artistic self-expression helps people to resolve conflicts and problems, develop interpersonal skills, manage behaviour, reduce stress, increase self-esteem and self-awareness, and achieve insight. Art therapy integrates the fields of human development and visual art (drawing, painting, sculpture, and other art forms) (American Art Therapy Association).

Review of studies of Bulgarian writers associated with the use of art as a means of prevention and therapy was made by N. Boyadjieva (N. Boyadjieva, 2012, p. 166). It presents research approaches to the application of art in the fields of counseling, pedagogy, social work, special education. Consideration of art (mostly visual) as a therapeutic modality for individuals with communication problems in the spectrum of special and/or social pedagogy and work is represented by the – D. Markova (2001), D. Vladova (2005), P. Terziyska (2012), K. Karadjova and Shtereva D. (2009). This group often seeks possibilities of art in the diagnosis and correction of various violations. D. Markova presents a comprehensive vision for the diagnostic capabilities of children's drawings from the perspective of application to work with children (2001, 2006) and K. Karadjova and D. Shtereva examined art as a diagnostic tool to improve intellectual deficits. The same authors considered art therapy as an alternative approach in working with children with special educational needs – with intellectual impairment and communication disorders (Karadjova & Shtereva, 2007). There are dissertations about art therapy for children with SEN that are not in the paradigm of teacher interaction and consider the specifics of creativity – Granitska, C. (2013). I. Petrova (2013) explored art therapy as a creative process in terms of visual patterns of expression and communication for individuals with disabilities, intellectual disabilities, and autism, and art therapy in autistic children as it relates to visual and cognitive problems associated with the peculiarities of creativity in children and adults with the syndrome of autism.

These writings depicted the possibility of art therapy work with children with SEN in terms of integrated and inclusive education and as a diagnostic

method in special schools. However, there is no research to present the application of art therapy work as a corrective and instructive in terms of support schools.

Several practical guides by authors with international experience in the field of art therapy have been translated in Bulgarian focusing on (a) the possible use of a diverse range of art therapy techniques (S. Bakaltar, 2010), (b) the use of expressive art therapy (C. Darley & W. Hiit, 2013), (c) the principles and practice in expressive art therapy (P. Nile, E. Levin, S. Levin, 2015), and for the first time – experience of working with children on the autism spectrum (Evans & Dubrowsky, 2014).

Art therapy includes various kinds of artistic activities with the use of fine materials and specific tools, such as painting, drawing, graphics, sculpture, design, linocut, batik, glass, fabric, and mosaic. The main goal is the expression of experiences, understanding concepts, clarifying and resolving internal conflicts, creative expression, and achieving inner harmony. In addition, art therapy includes genres where the visual channel of communication plays a leading role, such as video art, multimedia, photo installation, creative performance, and computer art (Boyadjieva, 2012).

Art therapy can be conducted in individual and group formats. Individual art-therapy is appropriate for individuals who are experiencing difficulty in verbalizing their experiences. In conducting group art therapy, there are several basic options to group interaction: open studio, analytical closed group, and thematically oriented group (Popov, 2004). M. Liebmann stated that the group format provides opportunities for developing valuable social skills; allows monitoring the results of participants' actions and their impact on others; increases self-esteem; and leads to strengthening personal identity (by M. Borisova, 2008, str. 225).

The impact of art is multifunctional, which determines the basic functions of art therapy work: compensating, developing, and learning. The compensatory function lies in the fact that the perception of the different works of art, or the active pursuit of some kind or genre of art can compensate for various unresolved personal problems. The developing function is reflected in the development of habits of clients through the perception of art and its direct experience. The training function targets the formation of new habits of clients that they have not been able to master (Boyadjieva, 2012).

In addition, art therapy work may have the following features: (a) correction, or flattening socially unacceptable behavioral manifestations of personality; (b) educational, or the reaction is carried out against the background of a particular communication; (c) empathic which promotes moral improvement and orientation in moral standards and ethical behavior; (d) developmental, or promoting autonomy by allowing each child to experience

success in any direction through the use of variety of art therapy techniques and materials; (e) diagnostic, or a method of assessment that also can enrich the experiences of clients; (f) psychotherapeutic, or the healing value of creative activities that creates an atmosphere of emotional warmth, kindness, awareness, and appreciation for other people and their feelings and experiences; (g) socializing through contributing to the socialization of children through social and creative experiences; and (h) communicative, or facilitating interaction with the young participants in the perception of artistic works.

Art Therapy for Children with Special Educational Needs

Art therapy work with children with special educational needs is particularly important for the correction of psychophysical distortions in the formation and development of students' personality, and for the enriching of their social experience. Art therapy work is not based on verbal activity and verbal interaction. This feature allows children with special educational needs to express their inner experiences, including thoughts, feelings, and knowledge by creating art and thus making one unforgettable dialogue, without words, and through visual activities. In the words of Evans and Dubrowsky who consider the creation of a painting an act of communication, "we expect and hope whoever looks at it, whether it is the child's mother or the artist's audience, to understand something of what has been depicted, when looking at the image" (Evans & Dubrowsky, 2014, p. 6).

Art therapy activities can serve as a mediator in establishing relationships with peers. It provides children with SEN the opportunity to develop an understanding of social life and actively participate in it. In particular, art group tasks promote a sense of continuity in a protected environment. They can be seen as productive communication, during which there is an exchange of emotional and cognitive information, perception and understanding of others, and coordinated action. The interaction between the participants in the group activity is a means of obtaining useful information, and understanding of others (Legkostup, 2010).

K. Karadjova & D. Shtereva (2009), and P. Terziyska (2012) highlighted opportunities of art therapy for improving fine motor skills, including spatial orientation development; color gnosis formation and development; and eye-hand coordination. In addition, art therapy aids dexterity skills and imagination development through and use of various materials. The variety of art materials and techniques allows increasing tolerance to unpleasant stimuli by channeling self-stimulating behavior into more creative activities. For example, autistic children are likely to watch the therapist's fingers, wrap them in paper, and curl their fingers for extended periods of time. Multiple repetitions of such self-stimulating actions prevented children from participating in school

activities or games with peers. Art therapy work provides appropriate means of shifting and transforming sensory fixations (Lacour, 2013).

Another key advantage of art therapy, which makes it extremely appropriate for children with SEN, is the lack of evaluative activities and structured "lesson" tasks. The role of the art therapist is not to control or manage children. The process is devoid of criticism, unlike art class in which the ultimate goal is mastering a skill in order to meet the relevant criteria under the guidance of the teacher. In art therapy work the child is given the opportunity to express themselves. The end result is not important, rather, it is the process that matters. This non-evaluative aspect has a positive impact the development of children's emotional competencies and imagination. The creative act can not be determined in itself an act of imagination, because through him the thoughts and feelings are realized in a specific productive activity, such as drawing.

Various imaging techniques used in therapeutic work with art enable children to increase resilience and experience a sense of accomplishment and contentment. This sense of being successful in turn motivates children to achieve new objectives (P. Terziyska, 2012). When children with SEN feel accomplished, they begin to develop a positive attitude towards the activity, to others, and to themselves. Thus, art therapy brings children a sense of joy and delight.

Art therapy activities also enhance children's self-awareness and knowledge about their environment. The creative process may bring up hopes, fears, expectations, doubts, conflicts, and assumptions. Becoming aware of the creative possibilities in the process of art therapy promotes the intellectual and emotional development, and fosters the understanding of the child's right to a decent life, and the opportunity to overcome the limitations caused by illness or injury, disability. (M. Borisova, 2008).

The art group therapy program which was conducted in 6th Special School in Sofia, Bulgaria is presented below. It illustrates the possibilities of art therapy work with children with SEN, including areas that positively influence the development of children.

Art Studio Program

The program consists of an Art workshop, which takes place throughout the school year in 6th special school.

Purpose of the Program

The main goal of the program is to allow children to express experiences, and heal from negative emotions, and resolve internal contradictions through various visual activities.

Program Objectives

- Provide opportunities for children to experience inner harmony
- Allow creative expression
- Reduce destructive behavior
- Reduce anxiety

- Develop imagination
- Explain various artistic activities
- Develop skills for group work
- Explore relationships with peers
- Deal with negative feelings and experiences
- Identify own feelings
- Recognize feelings

Methods

The methodology of work involves the use of various imaging techniques and materials.

Participants

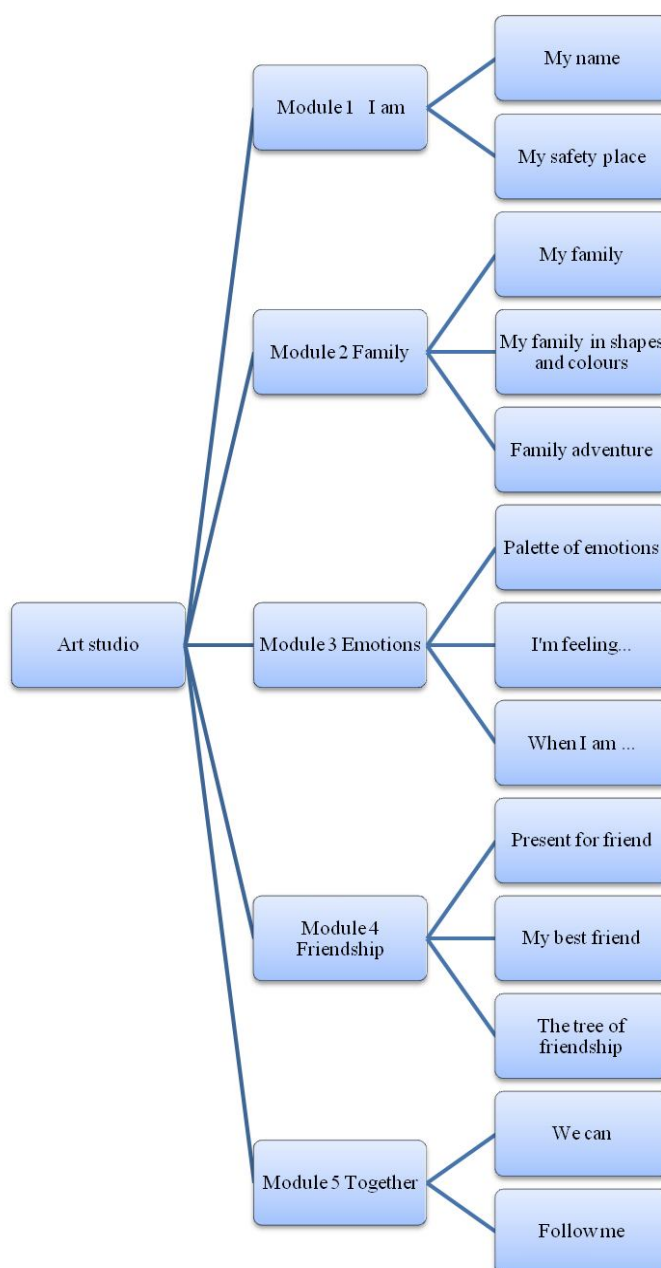
The group size is 3-5 children. The group is open and it includes pupils aged 7-14 years.

Duration of the Program

The program lasts six months. Sessions are held once a week in the established day and hour after the end of classes.

Structure of the program

The program was organized into modules. Each module had a theme, including various art techniques*. The realization of a technique may be performed in a period of several sessions.



* Some of the exercises in the program were adapted from S. Bakaltar, Practical Art Therapy (2010) and C. Darley & W. Hiit “expressive art therapy” (2013).

The program was implemented upon completion of classes in a separate room, which was transformed into an art workshop. During the course of six months, children from 6th special schools had the opportunity to learn and practice various art techniques and materials. After each workshop, children's work was displayed at the school, so that they were visible to all students, teachers and parents. After the end of the program an art exhibition was arranged at "Tokuda" hospital including children's work.

The program had a positive impact on the emotional and cognitive development of the children. Participating in the workshop after school allowed children of different ages to get together, create art, and develop friendships. The positive outcomes are listed below:

- The selected activities were consistent with the developmental level of children, and thus enhanced their resilience, strengthened their personality, and led to expanding the range of their capabilities.

- The use of various art techniques allowed the inclusion of all the children, including those who were usually shy and inhibited.

- The participation of children in the workshop gave them the opportunity to experience the feeling of success and satisfaction. Displaying their artwork in a special place in the school building evoked a sense of joy in them. In addition, it allowed the parents to see their children actively engaged in an activity. The workshop positively impacted not just the children, but also the families.

- Displaying the artwork at the school, as well as, "Tokuda" Hospital, fostered the socialization of the children. Through attending the art studio the children had the opportunity to express themselves in a non-verbal way. Fluent in the language of feelings, colors and shapes they had the opportunity to establish relationships with people and to be understood; to become equal participants in social life in a unique way through art.

- The variety of materials (wool, clay, decorative sand, etc.) and art techniques helped many children to become tolerant to sensory stimuli to which they were intolerant before. For example, children who had been refusing to wash their hands, were able to tolerate this activity after they played with wool soapy water.

- Art activities became the vehicle to reduce aggression and destructive behavior. Expression of aggression in the children work transforms destructive emotion into aesthetic and constructive activity. The use various materials contributed to the development of fine motor skills, tactile sensations, colors gnosis, and eye-hand coordination.

- The utilization of different techniques developing dexterity could be transported in the learning process (eg. Sand painting in a studio - making sand letters by the method of Maria Montessori);

- Art therapy sessions were full of positively charging experiences.

- Children formed a positive attitude towards themselves, to others and to the process itself.

Art therapy allows children to express themselves creatively through art. Art activities contribute to the detection of child spirituality, transforming socially unacceptable behavior and bringing satisfaction to the children. Thus, utilizing art at special schools appears to be appropriate and much needed. Implications for clinical practice are summarized below:

- Art therapy is especially needed for children with SEN who have not been able to integrate in the public school system.

- Various forms, means, and methods of art therapy work stimulate the activity of children with special educational needs.

- Creating art allows for the expansion of the limited social activity in children with SEN.

- The lack of judgement and the principle of voluntary participation, contributes to self-expression and personal development.

REFERENCES

1. Bakaltar, S. *Practical Art Therapy*. S., Center for Psychosocial Support, 2010.
2. Borisova, M. Art-therapy and social work – interdisciplinary ferries. *Annual of Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Education, Volume 100*. Sofia: University Press "St. Kliment Ohridski", 2008.
3. Boyadjieva, N. Art-therapy in social-educational practice and consultation. In: Nikitin, V. Boyadzhieva, N. (Ed.). *Art Therapy*. Sofia: University Press "St. Kliment Ohridski", 2012.
4. Darley, S., Hiit, Y. *Expressive art therapy*. S., Center for Psychosocial Support, 2013.
5. Evans, K., Dubrowsky, Y. *Beyond Words*. S., Center for Psychosocial Support, 2014.
6. Karadjova, K. Shterevã, D. *Alternative methods of interaction in children with mental retardation*. Sofia: University Publishing House "St. Kliment Ohridski", 2009.
7. Legkostup, P. *Arts*. University Publishing House "St. Kliment Ohridski", 2010.
8. *Ordinance¹ 1 of 23 January 2009 for the education of children and students with special educational needs and/or chronic diseases*, <https://www.mon.bg>



ПРЕВЕНЦИЯ НА ИЗОСТАВЯНЕТО НА ДЕЦА В ИНСТИТУЦИИ – ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА И ЕФЕКТИВНОСТ

PREVENTION OF ABANDONMENT OF CHILDREN IN INSTITUTIONS: CHALLENGES AND EFFICIENCY

NATALIA DELCHEVA

Trakia University, Faculty of Education, Stara Zagora, Bulgaria

Abstract

This report presents my experience on prevention of abandonment of children in an institution, which is a good established practice in the provision of social services for children at risk. I have been working in a Nongovernmental organization for 8 years with the mentioned above subject as a main activity. We believe that it is highly important for children to grow up at home. The abandonment of children in institutions continues to be an alarming practice in Bulgaria. Statistics show alarming figures, according to which, the growing number of parents who are unable to raise their children at home or living below the subsistence minimum is growing, and thus placing the raising of children in a family environment at risk.

The main research objective is to analyze the concepts and procedures for the prevention of abandonment of children in institutions, taking into account the key elements that make a successful prevention. The reasons why parents most often abandon their children are to be mentioned and analyzed, and it is needed to update the measures that are successful and working. At the bottom of the prevention of child abandonment lies the raising of the welfare of children – which incorporates the development of a comprehensive family policy, with clear objectives, measures and activities, covering education, health, housing, social assistance, psychological counseling, economic measures, etc.

In the report are presented:

- *Reasons, due to which parents most often abandon their children;*
- *Represented is the methodology, developed by ASP for prevention of child abandonment on a maternity hospital level;*
- *Research and practices of non-governmental organizations, which are working for extension of the preventive work with risk groups and reducing the number of children placed in institutions.*

Key words: *abandonment, prevention, children and families at risk*



I. INTRODUCTION

➤ **Definition** of the term „abandonment prevention” – Prevention of child abandonment and their placement in specialized institutions. Discovering of early signs and symptoms of rejection. Immediate work and inter-institutional approach that involves all interested parties, organizing of a support network, psychological and health counseling, family conferences.

➤ **Practical relevance and significance** – The abandonment of children in institutions continues to be an alarming practice in Bulgaria. Most parents leave their children, initially with the idea that it will be “for a while”, as they are not giving up their parental rights with the secret hope that they will, eventually, have the opportunity to take care of them again. Statistics show alarming figures, according to which over 90% of children living in institutions have parents and families with whom they stay in touch.

➤ **Theoretical relevance and significance** – In order the prevention of abandonment to be effective, there need to be researched and

described in detail the reasons of why the number of child abandonment is increasing. The factors, crucial for the parent to take this decision need to be considered and clarified.

➤ **The reason** for the preparation of this report is my inner conviction that the best for children is for them to grow in a family environment. The best measure to prevent the abandonment of children in institution is discovering the factors and reasons, for placing the children at risk, at the earliest possible stage and the application of different approaches to overcome them.

II. THEORETICALLY – SCIENTIFIC REASONS FOR THE RESEARCH

In all ages, people had theories about family and understandings of how it changes or how it should change. The practice of child abandonment has always existed. The word abandon means to leave, to give up on someone or something, to leave someone without

care and attention, to stop taking care of someone /a dictionary of the Bulgarian language/. The abandoned child is left alone without attention and care, in conditions which could cause him serious harm; thrown; ignored; lonely; the parent fails to provide adequate care for his development; neglected.

The motivation for abandonment depends on social norms, historical and geographical conditions of a region, economic development. Often, poverty is the main reason for the abandonment of children. In cultures with poor social systems, that are financially unable to care of the child, is more likely children to be abandoned by their parents. "In different ages, the understanding of family and the role and place of children has changed, and from this has also changed the attitude towards the unwanted children. With the maturation of society has changed also the way and type of care for the abandoned children. The bringing up of these children in some kind of institution dates from the XII century, when there arose an initiative launched by the local government and the Church for the establishment of hospitals for abandoned children"(1) Even though the number of abandonments is reducing, there is little research on "why the children are abandoned?", "Which are the reasons for abandonment?", "Creating a profile of women at "risk" as well as the establishment of mechanisms for early identification and strategy of working with them". The reasons for child abandonment can be systematized as:

Subjective

- Related to the personality of the woman and her personal history
- Juvenile mothers
- Confusion, anxiety
- Physical and mental immaturity
- Low culture and social status
- Lack of education
- Fear of rejection by relatives
- Deficiency of care and attention

Objective /associated with particular socio-economic, social, political conditions/

- Poverty
- Lack of different social services and support
- Lack of employment opportunities
- Stereotypes and doctrines of ethnic superiority
- Discrimination
- Large families
- Alcohol or drug addiction
- With other children already placed in an institution

Their study, reporting and evaluating, as a combination, can give a complete picture of the problem and can propose adequate measures to identify and prevent the abandonment of children.

The economic factors are related to: poverty or lack of resources and material conditions; social security; presence of different social services and

support to the population; availability of employment opportunities and more.

The political climate and philosophies for ethnic superiority and discrimination also play a role in the decision of a woman to do this act, when she is facing unwanted pregnancies and has limited choices.

The psychological mechanisms are associated with confusion and anxiety, and as a consequence the babies are abandoned on public places – subways, basements, garbage cans. Very often mothers are minors, immature /physically and mentally/, with low culture and social status, uneducated, fearful of rejection by relatives, and others. On the other hand, the number of families who live in conditions of extreme poverty is increasing, from where arises the inability to take care of the children in a family environment and to provide them minimum living conditions. Many parents neglect their children, which leads to lack of care and attention on their part, and therefore this also puts children at risk.

The tendency of increasing the number of children at risk intensifies the problem of child abandonment in an institution, due to which is required more frequent application of preventive work with families at risk and groups of society, in order to reduce the number of abandoned children in institutions.

Children at greatest risk of abandonment:

- Premature babies
- Children with disabilities
- Children with other health problems
- Children in families that already have abandoned children

III. RESEARCH PROGRAM MEASURES FOR IMPLEMENTATION OF SUCCESSFUL PREVENTION

For more than 15 years various NGOs and social institutions have been working in the direction of extending preventive work with risk groups and reducing the number of children placed in institutions, and namely the keeping of a child in his family, when this is possible, and when this is not possible – in search of alternative possibilities for their accommodation in foster care.

In the basics of the prevention work are leading several rules:

- **In the first place** is the child interest, according to the UN Convention on the Rights of the Child. Preventing the accommodation does not necessarily mean that the child should remain at any cost in the family. The risk for the child is carefully considered, taking into account all factors.

➤ **In the second place:** The understanding that the child grows best in the family.

➤ **In the third place:** Families should be aware of both their rights and their responsibilities for the child care. Besides the need for assistance and support, they must be active in order to care for their children alone.

The identification of children at risk in high-risk communities at an early stage is essential. The determination of risk for abandonment or the already present factors for it, on an early stage, make harder the solving of the problem and the need to implement various interventions.

➤ **Protection measures.** It is necessary the different institutions /State Agency for Child Protection, Agency for Social Assistance, Ministry of Labor and Social Policy, Social Services to Municipalities, Ministry of Health, Ministry of Education and Science/ and the non-governmental organizations / NGOs/ to work in cooperation with the purpose to develop and implement successful mechanisms for reducing the number of abandoned children in institutions and early recognition of risk factors that lead to this. The already developed and implemented Methodology for prevention of child abandonment on a maternity hospital level, the Ordinance on the criteria and standards for social services for children, Law on Child Protection (CPA), Regulations implementing the CPA are the normative base, which supports the work of social pedagogues and social workers for the successful prevention of child abandonment in an institution. The creation of a partner network on prevention is key to overcoming this problem.

“The work in high-risk communities is extremely important, which requires the teams to be flexible, active and mobile.” (2) The work at maternity hospital level allows the early signs of abandonment

to be detected. The various forms and mechanisms of assistance and support should be discussed at all levels and by all participants after determining the degree of risk. The preparation of the action plan can be applied for a short period or to a longer-term intervention. Working with NGOs for successful prevention is extremely important because of the opportunities that the sector offers /flexibility in providing assistance and support; possibility to cover the immediate needs within 24 hours; the possibility of emergency accommodation in the Units mother and baby and others/. The role of the NGOs in risky cases can be crucial when the survival of the child and family is a matter of days. The use of the resource at its disposal could prove crucial in the implementation of measures to prevent abandonment. Often families are in urgent need of material assistance in the first days after identifying the risk that social services can not provide, because of the procedures for delivery and implementation.

IV. FOUND BENEFITS. TENDENCY AND PERSPECTIVES

Joint partnership work dramatically reduces the number of abandoned children. It allows for the detection of early signs of risk of abandonment. It extends the range of specialists involved in a particular case. The proposed alternative family support reduces the number of abandoned children and number of children at risk of abandonment. The needs of the vulnerable families are different and can be met only if there is an increase in the opportunities for support from various bodies and organizations, working in close cooperation and partnership.

REFERENCES

1. Bogdanova, M. *Child abandonment – prevention and alternatives*. Avangard Prima, 2009.
2. ARC, *Creation of a partner network to prevent abandonment and institutionalization of children*. 2009.
3. *Methodological guidance on prevention of child abandonment on a maternity hospital level*



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**

СПИСАНИЕ ЗА ОБРАЗОВАТЕЛНА НАУКА И ИЗКУСТВА

Том 2 / 2014 - 2015



JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCE AND ARTS

Volume 2 / 2014 - 2015

Тракийски университет, Педагогически факултет, Стара Загора

Trakia University, Faculty of Education, Stara Zagora