



БУРГАСКИ СВОБОДЕН УНИВЕРСИТЕТ

Център по хуманитарни науки

Новата идея
в образованието!

СЪВРЕМЕННА ХУМАНЦАРИСТИКА

бр.02/ 2024



Сп. „Съвременна хуманитаристика“ е научно списание за обсъждане и дискусии по важни за хуманитаристиката теми. То отразява научните търсения, идеи и постижения както на преподавателите от Бургаския свободен университет, така и на колеги хуманитаристи от България и чужбина; съобщава за научните прояви в Центъра по хуманитарни науки; служи за откриване и развитие на бъдещи научни таланти.

Основният принцип на списанието е да създава пространства за диалог между различни научни общности, национални традиции и изследователски направления, като ориентира работата си към търсене на научни истини и дава приоритет на академичната оригиналност.

Списанието е предназначено за научни работници, университетски преподаватели, студенти от хуманитарни специалности, журналисти, PR специалисти, филолози, социални работници, педагози. Първият брой излиза през 2010 г.



The articles from Contemporary Humanistic Journal are listed through EBSCOhost Research Databases



Central and Eastern European Online Library

The articles in Contemporary Humanistic Journal are full text indexed by the Central and Eastern European Online Library (CEEOL)

Адрес на списанието:

ул. „Сан Стефано“ № 62
8001 гр. Бургас
„СЪВРЕМЕННА ХУМАНИТАРИСТИКА“
www.bfu.bg
humanitar@bfu.bg

Contacts:

62, San Stefano St
8001 Burgas
CONTEMPORARY HUMANITARISTICS
www.bfu.bg
humanitar@bfu.bg

Техн. подготовка и печат:

Издавателство „ЕКС-ПРЕС“ Габрово
Формат: 70/100/16
Печатни коли: 7,75

Technical preparation and print:

„EX-PRESS“ Publishing House
Size: 70/100/16
Printed Quires: 7,75

ISSN 1313-9924

БРОЙ 2/2024 (21)
ГОДИНА XV

NUMBER 2/2024, VOLUME 21
YEAR XV

**Главен редактор:**

доц. д-р Златина Димитрова
Бургаски свободен университет

Editor in Chief:

Assoc. Prof. Dr. Zl. Dimitrova
Burgas Free University (Bulgaria)

Зам.-главен редактор:

доц. д-р Дончо. Донев
Бургаски свободен университет

Deputy editors:

Assoc. Prof. Dr. D. Donev
Burgas Free University (Bulgaria)

Редакционен съвет:

проф. д.п.н. Г. Христовова
Бургаски свободен университет

Editorial board:

Prof. D.Sc. G. Hristozova
Burgas Free University (Bulgaria)

проф. д-р. М. Алексиева
Бургаски свободен университет

Prof. Dr. M. Aleksieva
Burgas Free University (Bulgaria)

проф. д.ф.н. К. Лукова
Бургаски свободен университет

Prof. D.Sc. K. Lukova
Burgas Free University (Bulgaria)

проф. д-р Й. Балтаджиева
Бургаски свободен университет

Prof. Dr. Y. Baltadjieva
Burgas Free University (Bulgaria)

проф. д-р П. Митева
Бургаски свободен университет

Prof. Dr. P. Miteva
Burgas Free University (Bulgaria)

доц. д-р В. Ватева
Бургаски свободен университет

Assoc. Prof. Dr. V. Vateva
Burgas Free University (Bulgaria)

доц. д-р Д. Циркова
Бургаски свободен университет

Assoc. Prof. Dr. D. Tsirkova
Burgas Free University (Bulgaria)

доц. д-р З. Ганева
Бургаски свободен университет

Assoc. Prof. Dr. Z. Ganeva
Burgas Free University (Bulgaria)

доц. д-р К. Минева
Бургаски свободен университет

Assoc. Prof. Dr. K. Mineva
Burgas Free University (Bulgaria)

доц. д-р Т. Коцева
Бургаски свободен университет

Assoc. Prof. Dr. T. Kotseva
Burgas Free University (Bulgaria)

доц. д-р Катрин Дженсън Уайт
Университет на Оклахома (САЩ)

Assoc. Prof. Dr. Kathryn Jenson White
The University of Oklahoma (USA)

доц. д-р Вилдан Онур
*Тракийски университет, гр. Одрин
(Турция)*

Assoc. Prof. Dr. Vildan Onur
*Trakya University, Edirne
(Republic of Turkey)*

проф. д.п.н. Айгерим Мынбаева
*Казахски национален университет
„Ал-Фараби“, гр. Алмати,
Република Казахстан*

Prof. D.Sc. Mynbayeva Aigerim
*Al-Farabi Kazakh National University,
Almaty,
Republic of Kazakhstan*



ПЕДАГОГИКА

Учителят като координатор на сътрудничеството със семейната общност в контекста на педагогиката на трансформацията 6
проф. д-р Мария Алексиева

Дигитално иницирианият билингвизъм в предучилищна възраст 40
гл. ас. д-р Виолета Георгиева-Христозова

Ученическото лидерство като съвкупност от добродетели – вътрешни сили и качества при учениците от 1. – 4. клас 52
ас. Илица Даскалова

Възможности за интегриране на информационните технологии в образователния процес по български език и литература във втора възрастова група 63
Златина Бимбалова-Тачева

Формиране на социални умения чрез прилагане на екипна задача в предучилищна възраст 71
Златина Байчева

ПСИХОЛОГИЯ

Отношение към дигиталните устройства и тяхната употреба на ученици в 5. – 7. клас от община Ловеч 86
доц. д-р Дончо Донев, Пенка Петрова

Психосоциални измерения на живота след диагноза: контент анализ на преживяванията на пациентите с рак на гърдата 103
Мария Стратева, доц. д-р Диана Циркова

Апробиране на инструмент за изследване на родителските нагласи при деца с комуникативни нарушения 112
ас. д-р Елена Кортезова

КОНКУРС ЗА ЕСЕ

Учителят – истинският будител 122
Ваня Тодорова



PEDAGOGY

Teacher as a coordinator of collaboration with the family community in the context of transformational pedagogy.....	6
<i>Prof. Maria Aleksieva, PhD</i>	
Digitally initiated bilingualism in preschool age	40
<i>Senior Assist. Prof. Violeta Georgieva-Hristozova, PhD</i>	
Student leadership as a set of virtues - inner strengths and qualities in students in grades 1. – 4.....	52
<i>Assist. Prof. Ilitsa Daskalova</i>	
Opportunities for the integration of information technologies in the educational process of Bulgarian language and literature in the second age group.....	63
<i>Zlatina Bimbalova-Tacheva</i>	
Formation of social skills through application of team task in preschool age	71
<i>Zlatina Baycheva</i>	

PSYCHOLOGY

Attitude of students in grades 5. – 7. from the Municipality of Lovech to the use of digital devices.....	86
<i>Assoc. Prof. Doncho Donev, PhD, Penka Petrova</i>	
Psychosocial dimensions of life after diagnosis: a content analysis of the experiences of breast cancer patients.....	103
<i>Maria Strateva, Assoc. Prof. Diana Tsirkova, PhD</i>	
Approval of an instrument for researching parental attitudes in children with communication disorders.....	112
<i>Assist. Prof. Elena Korteza, PhD</i>	

ESSAY COMPETITION

The teacher – the true enlightener.....	122
<i>Vanya Todorova</i>	

УЧИТЕЛЯТ КАТО КООРДИНАТОР НА СЪТРУДНИЧЕСТВОТО СЪС СЕМЕЙНАТА ОБЩНОСТ В КОНТЕКСТА НА ПЕДАГОГИКАТА НА ТРАНСФОРМАЦИЯТА

проф. д-р Мария Алексиева
Бургаски свободен университет

Резюме. Публикацията разглежда ролята на учителя като координатор на сътрудничеството със семейството в контекста на педагогиката на трансформацията. Акцентира се на необходимостта от интегрирано обучение и социално взаимодействие, които са от съществено значение за цялостното развитие на децата и учениците – не само в академичен, но и в социален и емоционален аспект. В нея се подчертава, че учителят, в качеството си на активен агент на промяната, вдъхновява учениците да изградят умения за сътрудничество, което е от ключово значение за тяхното бъдеще в динамично променящия се свят.

Чрез прилагане на разнообразни стратегии за взаимодействие с родителите, учителите не само укрепват връзките между училището и семейството, но и създават подкрепяща учебна среда, в която учениците могат да процъфтяват.

Публикацията предлага практически примери и научнообосновани методи за подобряване на комуникацията и взаимодействието между учители и родители, което е важно за създаването на колективна отговорност за образованието на децата. В заключение, изследването акцентира на важността на сътрудничеството между учителите и семействата като основен фактор за успеха на учениците и за подготовката им за бъдещето.

Ключови думи: *учител, координатор, сътрудничество, семейна общност, педагогика на трансформацията, интегрирано обучение, социално взаимодействие, умения за сътрудничество, академично развитие, социално и емоционално развитие.*

TEACHER AS A COORDINATOR OF COLLABORATION WITH THE FAMILY COMMUNITY IN THE CONTEXT OF TRANSFORMATIONAL PEDAGOGY

Prof. Mariya Aleksieva Ph.D.
Burgas Free University

Abstract. This publication examines the role of the teacher as a coordinator of collaboration with families in the context of transformational pedagogy. It emphasizes the necessity of integrated learning and social interaction, which are essential for the holistic development of children and students—not only in academic but also in social and emotional aspects. The article highlights that teachers, as active agents of change, inspire students to build collaboration skills, which are crucial for their future in a rapidly changing world.

*Учителят като координатор на сътрудничеството със семейната общност
в контекста на педагогиката на трансформацията*

By implementing various strategies for interaction with parents, teachers not only strengthen the connections between school and family but also create a supportive learning environment where students can thrive. The publication offers practical examples and scientifically grounded methods for improving communication and collaboration between teachers and parents, which are important for establishing collective responsibility for children's education. In conclusion, the study emphasizes the significance of cooperation between teachers and families as a key factor for student success and for preparing them for the future.

Keywords: *teacher, coordinator, collaboration, family community, transformational pedagogy, integrated learning, social interaction, collaboration skills, academic development, social and emotional development.*

*„В света на утрешния ден успехът на учениците ще зависи
от способността им да работят с другите.
Учителите трябва да бъдат водещи и координиращи
на това сътрудничество.“
Томас Фридман*

Въведение

Цитатът на Фридман не само подчертава значимостта на уменията за сътрудничество, но и отразява същността на съвременното образование и предизвикателствата, пред които сме изправени в глобализирания свят. Векът на информацията и бързите технологични промени поставя нови изисквания към учениците – те трябва да бъдат не само индивидуално успешни, но и ефективни сътрудници, способни да работят в екип и да изграждат мрежи от взаимоотношения. Тази трансформация е особено важна в контекста на динамичните и често нестабилни социални и икономически условия.

Традиционният модел на образование, в който учителят играе роля единствено на предавател на знания, вече не е достатъчен. В съвременния образователен контекст, учителите трябва да се адаптират към новите реалности и да поемат активна роля като координатори на сътрудничеството между образователната институция и семейната общност. Те не само възпитават и обучават ученици, но и изграждат отношения с родителите и общността, осигурявайки цялостна подкрепа за развитието на детето.

В светлината на тези размисли за бъдещето на образованието, ролята на учителя претърпява значителна трансформация. Ако в миналото учителят се възприемаше основно като източник на знания, днес той се издига до ключов координиращ елемент в системата на сътрудничеството между училището, учениците и семейната общност.

В съответствие с принципите на педагогиката на трансформацията, учителите вече не се ограничават единствено до традиционните си функции, а се явяват фасилитатор на процеси, които интегрират родителите и семейството в образователния процес, осигурявайки по-комплексна подкрепа на ученика.

Педагогиката на трансформацията поставя в центъра на вниманието не само ученето, но и цялостното развитие на ученика като личност и част от общество. В този контекст сътрудничеството със семейството се оказва жизнено важно, защото позволява изграждането на устойчиви мрежи на подкрепа, които включват различни социални и културни слоеве. В този смисъл учителят става посредник, който интегрира семейната общност и училището в един цялостен процес на подкрепа и възпитание. Комуникацията между учители и родители е важна за успешното развитие на учениците, а учителите е необходимо да имат умения да изграждат доверие и партньорство с родителите. Това е основополагащо за педагогиката на трансформацията, която се стреми към интегрирано развитие и към формиране на умения за сътрудничество, съпричастност и общностна ангажираност.

Учителят координира тези процеси, като прилага различни методи за ефективна комуникация и включване на семействата. Възможностите за включване на родителите могат да включват регулярни срещи, семинари, родителски консултации и участие в училищни събития. Учителят е необходимо да бъде компетентен и в създаването на пространство, в което родителите могат да изразяват мнения и да участват активно в учебния процес на своите деца.

Изследванията показват, че когато родителите се чувстват включени в учебния процес на своето дете, то постига по-добри резултати не само в училище, но и в развитието си като личност. Създаването на връзка между училище и семейство позволява да се преодолеят бариери като социална изолация, културни различия и неразбиране на образователните цели.

Целта на настоящата студия е да анализира и систематизира ролята на учителя като активен агент на промяната и координатор на сътрудничеството със семейната общност в контекста на трансформиращото се образование. Чрез изследване на научнотеоретичните и практико-приложни параметри студията цели да представи ключови стратегии, които учителите могат да използват за изграждане на ефективна комуникация и приобщаване на семейната общност в образователния процес. В допълнение ще бъдат разгледани различните роли на учителя в трансформиращото образование, както и прогнози за бъдещото взаимодействие с родителите с акцент на стратегическото планиране и новите тенденции в педагогическата практика. Чрез този анализ студията се стреми да предостави ценни насоки за учителите и образователните институции, за да подпомогне успешната интеграция на семействата в учебния процес и да подобри общото качество на образованието.

I. НАУЧНОТЕОРЕТИЧНИ И ПРАКТИКО-ПРИЛОЖНИ ПАРАМЕТРИ

Учителите създават прозрачни и ефективни канали за комуникация с родителите, което включва редовни срещи, новини и платформи за обмен на информация. Важно е те да разбират уникалността на всяко семейство и да адаптират подходите си спрямо техните нужди и контекст. Чрез планиране на

*Учителят като координатор на сътрудничеството със семейната общност
в контекста на педагогиката на трансформацията*

съвместни дейности между училището и семейството учителите могат да укрепят връзките и да насърчат ангажираността на родителите. Освен това те могат да предоставят ресурси и обучение на родителите, за да ги ангажират активно в образователния процес на децата си.

Според д-р Григорий Долинин, специалист по образователни технологии, *„учителят е не само наставник, а и фасилитатор на процесите на учене, който създава условия за активно участие на учениците и родителите“* (Долинин 2021). Важно е учителят да бъде активен агент на промяната, като вдъхновява учениците да изграждат умения за сътрудничество и комуникация.

Учителят е стратегически важен за изграждането на мрежи от взаимоотношения, които обхващат не само учениците, но и техните семейства, колеги и общността. Както отбелязва д-р Джон Дюи, *„образованието не е просто подготовка за живот, а самият живот“* (Дюи 1997). Това означава, че ученето и социализацията не се случват в изолация; те са свързани с контекста на общността, в която децата растат.

Важността на сътрудничеството между учители и семейна общност е изтъкната и от професор Нанси Фрей, която подчертава, че *„когато учителите работят в партньорство с родителите, те създават по-силна основа за успеха на учениците“* (Фрей 2018). Тази връзка е важна не само за постиженията в училище, но и за социалното и емоционалното благополучие на децата.

Успехът на учениците в бъдеще ще зависи в значителна степен от способността им да работят с другите. Учителите, като водещи координатори на сътрудничеството, играят ключова роля в този процес, осигурявайки не само образователни знания, но и социални умения, които са от съществено значение в съвременния свят. В ерата на информацията и динамичните промени учителят е не само ментор, но и лидер, вдъхновяващ учениците да изграждат мрежи от взаимозависимости, които ще им помогнат да постигнат успех в бъдеще.

Този подход, заложен в педагогиката на трансформацията, акцентира на необходимостта от интегрирано обучение и социално взаимодействие. Възможността на учителя да координира сътрудничеството със семейната общност е от ключово значение за създаването на обучаваща среда, в която учениците могат да се развиват не само академично, но и социално и емоционално. Учителят, в качеството си на активен агент на промяната, не само улеснява обмена на информация между училището и семейството, но и вдъхновява учениците да изградят важни умения за сътрудничество, които ще им бъдат от полза в бъдеще. Чрез ангажираност и активно участие в съвместни инициативи учителят моделира примери за ефективно взаимодействие, което насърчава учениците да развиват социални компетенции и да се чувстват уверени в работата си в екип.

Учителят като активен агент на промяната и координатор на сътрудничеството със семейната общност

Учителят играе съществена роля като активен агент на промяната, вдъхвайки учениците да изграждат умения за сътрудничество, които са от решаващо значение за успеха в съвременния свят. В днешния контекст, характеризиращ се с бързи технологични промени, глобализация и непрекъснато развиваща се икономика на знанието, способността да се работи ефективно в екип и да се създават устойчиви социални връзки е от нарастващо значение. Уменията за сътрудничество не са просто допълнение към академичните постижения, а основна част от социалната и професионална компетентност, която учениците трябва да придобият, за да бъдат успешни в бъдеще.

Учителите вече не се възприемат само като преподаватели на знания, а като фасилитатори, които създават среда за учене чрез взаимодействие и сътрудничество. Според изследванията на съвременните учени един от ключовите аспекти на ефективното учене е развитието на социални и емоционални компетенции чрез активното участие на учениците в екипни задачи и взаимодействие със семейната и училищната общност. Това се потвърждава и от д-р Линда Дарлинг-Хамонд, която подчертава, че „учителите трябва да работят не само върху академичните знания, но и върху развитието на уменията за сътрудничество и комуникация, за да подготвят учениците за реалния свят“ (Дарлинг-Хамонд 2020).

Учителят има водеща роля в трансформирането на традиционния модел на образование в такъв, който подкрепя ученето чрез сътрудничество. Според проф. Ан Хамърсли, „ефективният учител е този, който създава култура на колективно учене и изгражда мостове между учениците и техните семейства“ (Хамърсли 2019). Педагогиката на трансформацията изисква от учителя да бъде медиатор между различни социални и културни групи, като активно включва родителите в учебния процес и създава условия за взаимодействие, които насърчават сътрудничеството.

Едно от основните предизвикателства пред учителя като координатор на сътрудничеството е създаването на приобщаваща среда, в която всички ученици и техните семейства се чувстват свързани и ангажирани. Проучване, проведено от проф. Джон Хетти, показва, че когато учениците и родителите са активно включени в процеса на учене, резултатите са значително подобри. Хетти отбелязва: „Учителите, които успяват да създадат култура на сътрудничество с родителите, насърчават не само по-добри академични постижения, но и емоционално благополучие на децата“ (Хетти 2017, с. 89).

Учителите не само предават знания, но и *моделират поведения и социални умения, които оформят бъдещето на учениците.* В съвременната педагогика се поставя акцент върху развитието на социално-емоционални компетенции, като емпатия, ефективна комуникация и работа в екип, които са съществени за изграждането на успешни взаимоотношения. Както отбелязва д-р Сюзан Т. Сиолс, „учителят е един от първите модели за подражание на

*Учителят като координатор на сътрудничеството със семейната общност
в контекста на педагогиката на трансформацията*

учениците, когато става въпрос за социални умения и умения за сътрудничество“ (Сиолс 2018). Чрез своя пример и чрез активно участие в съвместни дейности учителите насърчават учениците да се ангажират с другите, да решават конфликти и да работят заедно в името на общи цели.

Педагогическият подход, при който учениците се учат чрез съвместни проекти, групови задачи и участие в общностни дейности, развива не само академичните знания, но и способността им да сътрудничат. Възпитанието на такива умения е особено важно в контекста на бъдещата им професионална реализация, където екипната работа и колаборацията често са критични за успеха.

Ключова роля на учителя в този процес е *изграждането на трайни връзки между училището и семейната общност*. Връзките с родителите и семействата на учениците не са просто формални, а активно сътрудничество, което включва родителите в процеса на учене и развитие на децата. Според проучване на д-р Каръл С. Джексон, „*интегрирането на родителите и техните гледни точки в учебния процес може да доведе до по-високи постижения и по-силна мотивация у учениците*“ (Джексон 2019). Учителите трябва да прилагат стратегии за ангажиране на семействата чрез редовна комуникация, съвместни проекти и образователни събития.

Учителите са активни агенти на промяната, които играят важна роля в развитието на уменията за сътрудничество и социализация на учениците. Те не само преподават академични знания, но и създават култура на взаимно уважение и колаборация в училищната и семейната общност.

В педагогиката на трансформацията учителите изпълняват стратегическа роля като координатори на сътрудничеството между училището и семейството, което е от ключово значение за цялостното развитие на учениците в социално и емоционално отношение.

В съвременната образователна среда ролята на учителя се разширява далеч извън традиционните граници на преподаване. Учителят не само предоставя знания и умения, но и играе ключова роля в сътрудничеството между образователната институция и семейството.

Тази роля е от съществено значение за успешното развитие на детето и се различава в зависимост от етапа на образованието – детската градина и училището имат специфични нужди и предизвикателства.

Ролята на учителя като *координатор на сътрудничеството със семейната общност* е от съществено значение за успешното развитие на детето както в детската градина, така и в училище. В днешния динамичен свят, в който децата растат и се развиват, взаимодействието между образователната институция и семейството не е просто необходимост, а стратегически фактор за постигане на оптимални резултати в образованието.

	В детската градина	В училище
Роля и отговорности:	Учителят в детската градина има важната задача да помогне на децата и техните семейства да се адаптират към новата образователна среда. В началото на обучението учителят трябва да създаде уютна и приветлива атмосфера, която да улесни прехода на детето и неговото семейство. Това включва предоставяне на информация за ежедневно рутината, педагогическите методи и очакванията от детето. Учителят е отговорен не само за наблюдение на напредъка на децата, но и за активно информиране на родителите относно развитието им.	В училището учителят играе също толкова важна роля, но с акцент върху подкрепата за академичното и социалното развитие на учениците. Учителят трябва да координира взаимодействието между училището и дома, осигурявайки необходимата подкрепа за учениците, както в учебния процес, така и в социалната им интеграция. Това включва разрешаване на проблеми, свързани с напредъка или поведението на учениците, и работа по дългосрочни планове за развитие.
Конкретни практики:	Учителят организира редовни индивидуални срещи с родителите, където се обсъждат напредъкът и нуждите на детето. Осигурява се информация чрез писмени актуализации и информационни материали, които родителите могат лесно да разберат и приложат у дома. Семейните мероприятия, като съвместни игри и празници, също са важен аспект от работата на учителя, тъй като те укрепват връзката между детската градина и семейството и създават положителна асоциация с образователния процес.	Учителят организира редовни отчети и срещи с родителите, на които се обсъждат успехите и предизвикателствата на учениците. Образователни работилници и семинари се предлагат на родителите, за да им се предоставят стратегии за подпомагане на ученето у дома и управление на стреса. Системите за обратна връзка, като специализирани платформи за комуникация, позволяват бърз достъп до информация и улесняват взаимодействието между учители и родители.
Предизвикателства и решения:	Сред основните предизвикателства са комуникационните бариери, като различия в културния и езиковия фон на родителите, и ограниченото време, с което родителите разполагат. За да се преодолеят тези трудности, учителят може да предложи гъвкави часове за срещи и да предостави информация на различни езици. Мултикултурните инициативи и адаптиране на практиките към културните нужди на семейството също могат да помогнат за подобряване на сътрудничеството.	Сред предизвикателствата са разминаването в целите между учителите и родителите, както и ниското участие на някои родители. Учителят може да преодолее тези проблеми, като установи съвместни цели с родителите и използва стратегии за ангажиране, които включват позитивно признание и награди за активно участие.

Схема 1. Учителят като координатор на сътрудничеството със семейството – диференциран поглед

Въпреки различията в предизвикателствата и подходите, целта остава същата: изграждане на ефективни и подкрепящи отношения между образователната институция и семейството. Учителите като основни посредници в този процес, имат уникалната отговорност да формират мост между училището и дома. Те трябва не само да предават знания, но и да създават пространство за диалог и сътрудничество, което да включва всички заинтересовани страни в образователния процес.

Тази взаимовръзка не само подобрява образователния процес, но и укрепва връзките, които са критично важни за цялостното развитие на детето. Сътрудничеството между учители и семейства насърчава социализацията на децата, изгражда увереност и самочувствие, както и осигурява необходимата подкрепа за преодоляване на трудности. В допълнение, активното ангажиране на родителите в образователния процес стимулира по-добро разбиране на индивидуалните нужди и способности на децата, което от своя страна помага на учителите да адаптират методите на обучение.

Значението на сътрудничеството между семейството и училището не може да бъде подценявано. Изследванията показват, че децата, чиито родители активно участват в училищния живот, постигат по-високи резултати, имат по-добро поведение и развиват положителна нагласа към ученето. Учителят, в ролята си на координатор, може да помогне за изграждането на общност, в която семействата се чувстват ценени и изслушвани, а децата получават интегрирана подкрепа от всички аспекти на живота си.

Ефективното сътрудничество между учителите и семейната общност е не само важен елемент от образователния процес, но и основа за създаване на устойчиви връзки, които спомагат за цялостното развитие на децата. За да постигнем успех в образованието, е необходимо учителите да познават и използват стратегии, които активно насърчават взаимодействието между семейството и училището, като по този начин гарантираме, че всяко дете получава необходимата подкрепа, за да реализира потенциала си.

За да се постигне успешно сътрудничество със семейната общност, учителите трябва да прилагат различни стратегии, които създават условия за общуване и ефективна комуникация между всички участници в образователния процес. Следват някои ключови стратегии, които учителите могат да използват за изграждане на по-силни връзки между училището и семейната общност в контекста на педагогиката на трансформацията. (Схема 2).

1. Създаване на подкрепяща учебна среда

Създаването на подкрепяща учебна среда е критично важно за успешното развитие на учениците, особено на началния етап на образованието. Учителят играе основна роля в изграждането на атмосфера, в която учениците се чувстват уверени да споделят идеи, да задават въпроси и да изразяват мнението си. Подкрепящата учебна среда не само че повишава мотивацията на учениците, но и подобрява техните социални и емоционални умения, което е основополагащо за успешното им сътрудничество.



Схема 2. Стратегии, които създават условия за приобщаване и ефективна комуникация между всички участници в образователния процес

Според д-р Джон Хетти, известен специалист по образователни изследвания, „успехът на учениците е тясно свързан с отношението и подкрепата, която получават от учителите си“ (Hattie 2012). Хетти подчертава, че емоционалната и социална подкрепа играят ключова роля за способността на учениците да участват активно и ангажирано в учебния процес. Когато учениците усещат, че техните усилия и идеи се оценяват, те стават по-мотивирани и готови да поемат рискове в ученето.

Стратегии за създаване на подкрепяща учебна среда

За да се създаде подкрепяща учебна среда, учителят трябва да се увери, че *класната стая е физически безопасна и удобна*. Това може да включва удобни места за сядане, подходящо осветление и достатъчно пространство за движение. Но физическата безопасност е само част от уравнението; емоционалната безопасност е също толкова важна. Учителят може да постигне това, като установи правила за уважение и сътрудничество в класната стая, като гарантира, че всеки ученик е изслушан и уважаван.

Пример от практиката: Учителят може да проведе „кръг на изслушване“ в началото на всеки учебен ден, където учениците споделят своите мисли и чувства. По този начин се насърчава култура на откритост и уважение, което помага на учениците да се чувстват по-комфортно при споделянето на идеи.

Учителите могат да насърчават подкрепяща среда чрез *редовно взаимодействие със семействата*. Споделянето на напредъка на учениците, постиженията и областите, в които е нужно подобрене, играе важна роля. Комуникацията може да включва:

Учителят като координатор на сътрудничеството със семейната общност в контекста на педагогиката на трансформацията

- Редовни срещи с родителите
- Електронна кореспонденция
- Онлайн платформи за обмен на информация (например ClassDojo, Google Classroom)

Пример от практиката:

Учителите могат да организират месечни „открити дни“, когато родителите могат да посетят класната стая и да видят как учителите работят с учениците. Тези срещи не само че информират родителите за напредъка на децата, но и ги ангажират в образователния процес, укрепвайки връзките между училището и семейството.

Определянето на ясни правила и процедури е също важна част от създаването на подкрепяща учебна среда. Учителят трябва да обясни какви поведения се очакват и как ще бъдат оценявани. Включването на учениците в създаването на тези правила може да увеличи тяхната ангажираност и отговорност.

Пример от практиката:

Учителят може да организира сесия за „сздаване на правила“, където учениците да предлагат и обсъждат какви правила биха искали да имат в класната стая. Когато учениците участват в процеса, те се чувстват по-ангажирани и отговорни за спазването на установените норми.

В подкрепящата учебна среда учителят може да прилага *стратегии за насърчаване на сътрудничеството сред учениците*. Проектното обучение и груповите дейности са отличен начин да се стимулира работа в екип и сътрудничество.

Пример от практиката:

Учителят може да организира проектна работа, където учениците трябва да работят в групи, за да решават реални проблеми. Например, учениците могат да изготвят план за защита на околната среда в местната общност. Тази задача не само че насърчава сътрудничеството, но и помага на учениците да развият важни социални и емоционални умения.

Насърчаването на рефлексия и предоставянето на конструктивна обратна връзка е основен аспект от създаването на подкрепяща учебна среда. Учителят може да внедри редовни сесии за обратна връзка, където учениците могат да обсъждат какво са научили, какви предизвикателства са срещнали и как могат да подобрят своята работа.

Пример от практиката:

След завършването на проект учителят може да проведе сесия за рефлексия, където учениците споделят своите преживявания и предизвикателства. Учителят може да задава водещи въпроси, които да провокират размисъл, като „Какво научихте от работата в екип?“ или „Какви умения развихте по време на проекта?“.

Създаването на подкрепяща учебна среда е критично важно за успеха на учениците. Когато учениците се чувстват безопасно и оценявано, те са по-мо-

тивирани да участват активно в учебния процес. Чрез прилагането на стратегии като установяване на ясни правила, комуникация с родителите, насърчаване на сътрудничеството и предоставяне на рефлексия и обратна връзка, учителите могат да изградят среда, която не само подобрява учебните постижения, но и развива социалните и емоционалните умения на учениците, подготвяйки ги за бъдещето.

2. Интегриране на проектно базирано обучение

Проектно базираното обучение (PBL) е инструмент, който осигурява на учениците възможността да работят в екипи по реални, значими задачи, като по този начин се развиват не само техните академични умения, но и важни житейски способности, като сътрудничество, комуникация и решаване на проблеми. В съвременната образователна практика този подход става все по-популярен, защото поставя учениците в центъра на учебния процес, където те играят активна роля в създаването на знания. Учителят действа като фасилитатор и координатор, подпомагайки сътрудничеството между учениците и семейната общност.

Според д-р Кен Роуз, „*проектното обучение позволява на учениците да научат как да работят заедно, да решават проблеми и да постигат общи цели*“ (Rose 2020). Това е ключово за съвременните образователни парадигми, които акцентират върху колективното мислене и създаването на решения, основани на съвместна работа. Проектното обучение осигурява практическо приложение на знанията и стимулира учениците да бъдат активни участници в своя собствен учебен процес.

Едно от най-големите предимства на проектно базираното обучение е, че то естествено развива уменията за сътрудничество. Учениците се учат как да комуникират ефективно помежду си, да разпределят задачи и отговорности, както и да вземат решения заедно. Този процес изгражда у тях не само умения за работа в екип, но и социални и емоционални компетенции, които ще им служат в бъдещия им личен и професионален живот.

Проектите често изискват учениците да използват различни източници на информация и ресурси, което ги кара да се обърнат и към своите семейства за съвети, подкрепа или конкретни знания. Това задълбочава връзката между училището и семейната общност и прави учебния процес по-интегриран и смислен. Например, при работа по проект, свързан с екологията, учениците може да включат родители или близки, които имат опит в тази област, като така се създават условия за учене чрез реални житейски ситуации.

Проектно базираното обучение предоставя на учениците възможност да се сблъскат с предизвикателства, които ги подготвят за реалния свят. В рамките на този подход учениците не само усвояват факти и теории, но също така учат как да прилагат наученото на практика. Те придобиват компетенции за критическо мислене, творческо решаване на проблеми и управление на времето, като в същото време работят за постигане на конкретни, измерими

цели. Учителите, които интегрират проектно базираното обучение в класната стая, не само предават знания, но и насърчават учениците да прилагат тези знания в практически и реални контексти.

Кен Роуз отбелязва, че *„проектирането и изпълнението на сложни задачи в екип създава условия за учене чрез действие, което е по-ефективно от традиционното пасивно запаметяване на информация“* (Rose2020). Учителите в този контекст се явяват наставници, които помагат на учениците да управляват проектите, да се справят с конфликтите в екипите и да преодоляват трудности, възникващи в процеса на работа. Така учениците развиват способности за сътрудничество и адаптация към променящите се условия на реалния свят.

Проектното обучение предоставя идеална платформа за включване на родителите и семейната общност в учебния процес. Като активни участници в проектите, родителите могат да предоставят експертни съвети, ресурси и подкрепа, което задълбочава взаимодействието между училището и дома. Например, когато проектът е свързан с местната общност или с професионални теми, родителите могат да споделят своя опит и да служат като консултанти, подпомагайки учениците с информация от първа ръка.

Учителят в този контекст трябва да поеме ролята на координатор, който улеснява комуникацията между учениците, родителите и общността. Възможността за сътрудничество между различните участници в проекта създава по-богата и разнообразна учебна среда, в която децата се чувстват подкрепени и вдъхновени да се учат.

Проектно базираното обучение е мощна образователна стратегия, която не само развива академичните умения на учениците, но и ги подготвя за успешна работа в екип и сътрудничество в реалния свят. Чрез тази методология учителите могат да създадат условия за по-ефективно сътрудничество между учениците и семейната общност, като включат родителите в процеса и създадат по-силна връзка между училището и дома. Като фасилитатори на този процес, учителите не само предават знания, но и развиват жизненоважни умения за бъдещето, като сътрудничество, комуникация и критическо мислене.

3. Изграждане на комуникационни умения и взаимоотношения на доверие с родителите

Един от основните аспекти на успешното сътрудничество между учителите и родителите е изграждането на ефективни комуникационни умения и взаимоотношения на доверие. Комуникацията между училището и дома е ключов фактор за успеха на учениците, а ролята на учителя като посредник и координатор е от съществено значение. Учителят може да провежда занятия, насочени към развитието на активното слушане, конструктивната обратна връзка и ефективната комуникация, не само сред учениците, но и в общуването с техните родители.

Както посочва д-р Лена Грозева, „успешната комуникация е основата на всяко успешно сътрудничество“ (Грозева 2021). Тази комуникация не включва само предаване на информация, а и умение да се чуят нуждите и загриженостите на родителите. Когато учителят насърчава родителите да бъдат активни участници в образователния процес, това създава предпоставки за по-силна подкрепа към децата и за постигане на общи цели в тяхното развитие.

Една от първите стъпки към изграждането на ефективна връзка между учителите и родителите е усъвършенстването на комуникационните умения. Учителите могат да организират редовни срещи с родителите, където се обсъждат не само академичните успехи на учениците, но и социално-емоционалното им развитие. Тези срещи трябва да бъдат структурирани така, че да стимулират открит диалог и активна размяна на мнения.

Активното слушане е ключов аспект на ефективната комуникация. Учителите трябва да демонстрират внимание и емпатия към загриженостите на родителите, като дават на всяка страна възможност да изрази своето мнение. Процесът на слушане не включва само разбирането на думи, но и на контекста, емоциите и невидимите фактори, които могат да влияят на възприятията на родителите относно образованието на техните деца.

Учителите също така трябва да дават конструктивна обратна връзка, която е балансирана и насочена към положителното развитие на учениците. Тази обратна връзка трябва да бъде ясна, конкретна и подкрепяща, като едновременно с това мотивира родителите да участват активно в решаването на проблемите и развитието на децата.

Друг важен аспект на сътрудничеството е изграждането на отношения на доверие с родителите. Този процес изисква време и последователност, като се основава на открито общуване и взаимно уважение. Според проф. Сара Леви „успешното сътрудничество между учители и родители започва с взаимното уважение и признанието на важността на приноса на всеки от тях“ (Levy 2019). Когато родителите се чувстват изслушани и уважавани, те са по-склонни да участват активно в процеса на възпитание и обучение на техните деца.

Изграждането на доверие започва с осигуряването на пространство за открит диалог, в което родителите могат да споделят своите очаквания, страхове и желания за образованието на децата си. Учителите трябва да проявяват емпатия и разбиране към различните социални, икономически и културни контексти на всяко семейство, като се стремят да изградят отношения, основаващи се на сътрудничество, а не на контрол.

Създаването на доверие също изисква прозрачност и последователност в комуникацията. Учителите трябва да информират родителите за важни промени в учебната програма, предстоящи събития и индивидуалните нужди на техните деца. Това може да включва регулярни срещи, електронни писма или използването на онлайн платформи за комуникация, които дават възможност

на родителите да следят прогреса на детето и да се включват при необходимост.

Партньорството между учителите и родителите води до множество ползи както за учениците, така и за образователния процес като цяло. Родителите, които се чувстват ангажирани и подкрепени от училището, са по-склонни да се включат активно в дейности, свързани с образованието на децата им. Това включва не само подкрепа в ежедневните учебни дейности, но и участие в училищни проекти, събития и срещи.

Според изследвания на д-р Кен Редфийлд, *„включването на родителите в образователния процес води до по-високи академични резултати, по-добро поведение на учениците и по-голяма удовлетвореност от училището“* (Redfield 2020). Тази положителна динамика се дължи на факта, че родителите и учителите работят заедно в подкрепа на индивидуалните нужди на детето, като така създават по-стабилна и сигурна учебна среда.

Успешното партньорство с родителите също допринася за създаването на по-силни връзки между училището и местната общност. Родителите, които се чувстват част от училищния живот, често допринасят за различни инициативи, насочени към подобряване на учебната среда. Това може да включва доброволческа дейност, участие в комитети или организиране на събития, които обогатяват образователния опит на учениците.

Учителите, които насърчават отворена и приобщаваща комуникация, създават основата за дългосрочни партньорства, които не само подобряват учебния процес, но и укрепват социалната тъкан на училищната общност.

4. Моделиране на сътрудничество

Моделирането на сътрудничество е изключително важно в началния образователен етап, когато децата формират основни социални и комуникационни умения. В този ранен етап от образованието учителят може да служи като силен модел за подражание, демонстрирайки съвместна работа, уважение и подкрепа в ежедневните дейности. Както подчертава д-р Патрик Лусиер, *„Учителят, който активно участва в сътрудничество, вдъхновява учениците да следват примера му“* (Lusier 2019).

В този контекст учителят трябва да създаде възможности за колективно учене и групови дейности, където учениците могат да видят как функционира сътрудничеството.

Примери за моделиране на сътрудничество в класната стая

Пример 1: Съвместни творчески проекти

В началния образователен етап например, учителят може да демонстрира сътрудничество чрез творчески дейности, като изработване на общ колаж или проект на тема „Природата около нас“. Учителят може да раздели учениците на малки групи, в които всяко дете има различна роля – един събира материали, друг рисува, трети пише надписи. Той показва как всеки член на групата

допринася за крайния резултат и как координацията между тях е ключът към успешното завършване на задачата. Този подход учи децата не само на съвместна работа, но и на ценността на различните умения и идеи.

Пример 2: Игри за сътрудничество

В начален етап игри като „Изгубеното съкровище“ или „Завърши историята“ могат да бъдат използвани, за да насърчат сътрудничеството. В „Завърши историята“ например, учителят започва кратка история, която след това се продължава от всяко дете по ред. Децата се учат да изслушват внимателно другите и да допълват разказа, без да го прекъсват или променят същността му. Учителят участва активно, като демонстрира как да уважава мнението на всеки ученик и да интегрира идеите на другите, което стимулира общото усилие.

Когато учителят активно моделира сътрудничество, той или тя показва на децата как да общуват ефективно с техните съученици, как да проявяват уважение и разбиране към различните мнения и идеи. Това е особено важно в началния етап, когато учениците тепърва изграждат своите социални умения. Моделирането на сътрудничество от страна на учителя в различни учебни и извънкласни дейности учи децата да работят като част от екип и да се справят със социални предизвикателства като разрешаването на конфликти.

Пример 3: Кооперативно четене

В уроците по четене в начален етап учителят може да въведе т.нар. „четене по двойки“. Децата се разделят на двойки и четат на глас на своя партньор, след което обсъждат прочетеното. Учителят демонстрира как да се задават въпроси, как да се изслушва другият и как да се дават отзиви по приятелски и подкрепящ начин. Тази дейност не само подобрява четивните умения, но и създава умения за сътрудничество и взаимопомощ.

Моделирането на сътрудничество от страна на учителя в началния образователен етап е важно за изграждането на социални умения у децата. Чрез практически примери, като съвместни проекти, игри и кооперативни задачи учениците се учат как да работят заедно, как да уважават мнението на другите и как да се справят с различни социални ситуации. Освен това, когато учителят включва и родителите в съвместни инициативи, учениците виждат, че сътрудничеството не се ограничава само в училищната среда, а е основна част от живота в общността. Това създава устойчива основа за бъдещо развитие на децата като отговорни и съпричастни граждани.

Пример 4: Групово решение в класната стая

Представете си урок по история, където учениците трябва да работят в групи, за да създадат презентация на тема „Влиянието на индустриалната революция“. Вместо да дава точни инструкции за всяка стъпка, учителят може да се включи в една от групите и да демонстрира как да се разпределят задачите. Той може да обсъди с учениците различни идеи и да подчертае значението на това всеки да изрази мнението си. Като фасилитатор, учителят може

*Учителят като координатор на сътрудничеството със семейната общност
в контекста на педагогиката на трансформацията*

да задава въпроси, които стимулират мисленето и активното участие на всички членове на групата, като така създава атмосфера на взаимопомощ и уважение.

Този подход не само развива уменията за сътрудничество у учениците, но също така ги учи на важни междуличностни умения като активното слушане, конструктивната обратна връзка и справянето с конфликти. Тези умения са особено важни за съвременния глобализиран свят, където успешната работа често изисква екипна динамика и ефективна комуникация.

Примери за сътрудничество извън класната стая

Друга практика за моделиране на сътрудничеството е участието на учителя в училищни събития и инициативи, които включват съвместна работа с родители и общността. Например, в подготовката на училищен празник или благотворителна инициатива, учителите могат да включат както учениците, така и техните родители в различни етапи на организацията. В този процес те демонстрират на учениците как се координират различни усилия, как се разпределят роли и отговорности и как съвместните усилия водят до постигане на обща цел.

Пример 1: Благотворителен базар

Учител може да организира благотворителен базар в училището, като включи учениците и родителите в подготовката и изпълнението на събитието. Учителят координира дейностите, разпределя задачи между екипите и показва как ефективното сътрудничество води до успешно организирано събитие. Учениците не само научават как да работят заедно, но също така виждат на практика как родителите и учителите взаимодействат и създават положителна учебна среда. Това създава усещане за споделена отговорност и общност.

Учителите в началния етап могат да използват моделирането на сътрудничество и извън класната стая, като ангажират родителите и общността в училищни дейности и събития. Това създава по-тясна връзка между семействата и училището и служи като пример за децата как съвместните усилия могат да доведат до успешни резултати.

Пример 2: Организация на училищен празник

Учителите могат да включат учениците и техните родители в организирането на училищен празник или спектакъл. Родителите и децата работят заедно за подготовката на декори, костюми или изпълнения, а учителят координира и показва как сътрудничеството между различни участници – ученици, родители и учители – може да доведе до успешен резултат. В този процес учениците се учат не само на работа в екип, но и на ценности като уважение към труда на другите и общностната отговорност.

Ползи от моделирането на сътрудничество

Учителят, който демонстрира определен модел за сътрудничество, предоставя на учениците реален опит за това как се постигат успехи чрез колективна работа. Този подход води до множество ползи:

1. *Развитие на социални умения:* Учениците се научават да общуват ефективно, да работят с други хора и да се справят с предизвикателствата, които сътрудничеството носи.

2. *Умения за разрешаване на конфликти:* Учителят може да покаже как да се справят с несъгласия и конфликти в групата, като използва техники за медиация и компромис.

3. *Лидерство и поемане на отговорност:* Учениците се учат на лидерство, но и на това как да споделят отговорността за изпълнението на задачи, като всеки член на екипа допринася за крайния резултат.

4. *Укрепване на ученическо-родителското сътрудничество:* Моделирането на сътрудничество в училищни събития, които включват родителите, укрепва връзката между училището и семейството, което от своя страна създава по-силна подкрепа за развитието на учениците.

Моделирането на сътрудничество от страна на учителя е една от най-важните стратегии за развитие на социалните умения и междуличностните отношения на учениците. Чрез личния си пример учителят показва как сътрудничеството води до успешни резултати както в училищната среда, така и в реалния живот. Това сътрудничество не само подготвя учениците за бъдещите им професионални роли, но и им помага да се развият като отговорни и съпричастни граждани, способни да работят ефективно с другите в различни контексти.

5. Оценка на сътрудничеството

Оценяването на сътрудничеството е важен аспект от педагогическата практика, който не само стимулира участието на учениците в екипни дейности, но и ги мотивира да развиват умения, необходими за ефективна работа в група. В началния етап на образованието учителят играе ключова роля в изграждането на правилни нагласи и разбирания у учениците за това какво означава успешното сътрудничество. Както подчертава д-р Николай Тодоров: „*Оценяването на груповата работа трябва да подчертава както индивидуалните, така и колективните усилия*“ (Тодоров 2022). Учителите трябва да прилагат методи за оценка, които са справедливи, прозрачни и насочени към стимулиране на индивидуален и групов принос.

В педагогиката на сътрудничеството ключовият момент е да се изгради баланс между оценяването на индивидуалния принос и резултатите, постигнати чрез общите усилия на екипа. Изследванията показват, че ефективното оценяване на сътрудничеството изисква учителите да проследяват не само крайния резултат, но и процеса на работа в екип – комуникацията, взаимодействието, справянето с конфликти и споделянето на отговорности.

Според модела на д-р Пиърсън и Хьюз (2015) груповото оценяване трябва да включва няколко компонента: самооценка, взаимна оценка (учениците оценяват усилията на съучениците си) и оценка от страна на учителя. Тази многокомпонентна система дава възможност на учениците не само да разсъждават върху собствените си усилия, но и да развиват умения за даване на конструктивна обратна връзка.

Методи за оценяване на сътрудничеството в начален образователен етап

Пример 1: Наблюдение на процеса на работа

В класовете за начален етап учителят може да използва методите на наблюдение и формативно оценяване, за да проследи как учениците работят в екип. Например при групова задача като създаване на макет на училищната сграда, учителят може да наблюдава как учениците взаимодействат, разделят задачите и комуникират помежду си. Критерии като активно участие, комуникация и взаимопомощ могат да бъдат част от оценяването.

Учителят може да създаде формуляр за наблюдение с определени критерии – например „ученикът активно допринася за дискусията“, „ученикът се вслушва в идеите на другите“ или „ученикът участва в разпределянето на задачите“. По този начин учениците ще разберат, че оценяването не е свързано само с крайния продукт, а и с начина, по който са работили заедно.

Пример 2: Самооценка и взаимна оценка

Учителите могат да въведат практика на самооценка и взаимна оценка, при която учениците дават обратна връзка за собствената си работа и тази на съучениците си в групата. Например, след завършването на проект по природни науки, учениците могат да попълнят кратък въпросник, където да оценят своето участие и това на останалите членове на групата по критерии като „активно участие“, „сътрудничество“ и „подкрепа“. Учениците също така могат да дават позитивна обратна връзка за приноса на всеки член, например: „Христо ни помогна, като предложи добра идея за нашия макет“.

Според д-р Джоан Келър (2020), този подход стимулира саморефлексия и помага на учениците да осъзнаят важността на собствените си действия в рамките на екипа. Самооценката и взаимната оценка насърчават децата да развиват умения за конструктивно мислене и да осъзнаят своето място в общото усилие на групата.

Пример 3: Групова дискусия за екипната работа

След приключване на групов проект учителят може да организира кратка групова дискусия, в която учениците споделят как са се чувствали по време на работата в екип и какво са научили за сътрудничеството. Това дава възможност на учениците да изразят своите мисли за процеса, да обсъдят какво са направили добре и как могат да подобрят своето взаимодействие в бъдещи проекти. Учителят може да обобщи дискусията и да даде конкретна обратна връзка на групата за тяхното представяне.

Пример 4: Оценка на продукт и процес

Учителят може да раздели оценяването на два компонента – оценка на крайния продукт и оценка на процеса на работа. Например, ако учениците създават плакат за проект на тема „Сезоните“, учителят може да оцени плаката по критерии като креативност, точност на информацията и естетика. Но за да оцени сътрудничеството, учителят може също да включи критерии за това

как учениците са работили заедно, дали са разделили задачите ефективно и дали са показали подкрепа един към друг по време на работата.

Оценяването на сътрудничеството има дългосрочни ползи за учениците. В началния образователен етап то не само помага на децата да осъзнаят важността на екипната работа, но и им помага да развият основни социални умения като комуникация, емпатия и конструктивно взаимодействие. Когато учителят интегрира оценка на сътрудничеството като част от учебния процес, той или тя подготвя учениците за бъдещите им образователни и социални взаимодействия.

Оценяването на сътрудничеството има дългосрочни ползи за учениците както в началния етап, така и в прогимназиалния. Докато в началния образователен етап учениците се учат на основни социални умения като комуникация, емпатия и конструктивно взаимодействие, в прогимназиалния образователен етап оценката на сътрудничеството надгражда тези умения, като поставя по-голям акцент върху критичното мислене, самостоятелната работа в екип и разрешаването на по-сложни проблеми. Учителите играят ключова роля, като създават оценителни стратегии, които да отразяват реалните нужди на учениците на тази възраст и да насърчават както личностното, така и колективното развитие.

Оценяване на сътрудничеството в прогимназиалния етап

В прогимназиалния етап учениците са на етап от развитието си, в който уменията за сътрудничество стават все по-важни за тяхното успешно участие в учебния процес и в обществото като цяло. В тази възраст те се сблъскват с по-сложни академични задачи, които изискват не само технически знания, но и умения за ефективна комуникация и екипна работа. Оценяването на сътрудничеството тук не се ограничава само до наблюдение на груповото поведение, а включва дълбочинен анализ на индивидуалния принос и степента на социална интеракция в групата.

Методи за оценка на сътрудничеството в прогимназията

Пример 1: Роли в екипа и ротация

Учителите могат да използват метод, при който на учениците се възлагат различни роли в рамките на екипната работа – например, координатор, изследовател, дизайнер и докладчик. Всеки ученик трябва да изпълнява различна роля в различни проекти, което позволява на учителя да оцени както общия им принос, така и тяхната гъвкавост и адаптивност в различни ситуации.

Този метод не само стимулира учениците да се включат активно в работата, но и помага на учителя да проследи как всеки ученик се справя в различни социални и академични контексти. Например, при проект по география един ученик може да бъде отговорен за събирането на информация, докато друг координира работата на екипа. Ротацията на ролите предоставя различни перспективи и позволява на учениците да изграждат различни умения.

Пример 2: Дигитални платформи за съвместна работа

В прогимназиалния етап учениците могат да използват дигитални инструменти за съвместна работа като Google Classroom, Microsoft Teams или Padlet, които предоставят възможност за споделяне на идеи, дискутиране на решения и работа върху общи проекти в реално време. Учителят може да оцени процеса на работа чрез мониторинг на онлайн дейността на учениците – как те комуникират, колко активно се включват и какви идеи предлагат.

Използването на дигитални платформи прави оценяването по-прозрачно, защото учителят може да проследи всяка стъпка от процеса на работа – кой какви задачи е изпълнил, как е комуникирал с останалите и какви проблеми са възникнали в хода на работата. Това е особено ефективно при проекти, които изискват продължителна работа, като научни проучвания или изготвяне на презентации.

Пример 3: Групови рефлексивни сесии

След завършването на проект учителят може да проведе групова рефлексивна сесия, в която учениците обсъждат как са работили заедно, какви предизвикателства са срещнали и как са ги преодолели. Важна част от този процес е учениците да осмислят как са приложили уменията за сътрудничество и какво могат да подобрят в бъдеще.

Учителят може да задава конкретни въпроси като: „*Какво научихте за себе си и своите съученици по време на проекта?*“, „*Каква роля играхте в екипа и какво бихте направили различно следващия път?*“. Тези рефлексивни сесии подпомагат развиването на критично мислене и саморефлексия у учениците, което ги подготвя за по-зрели форми на сътрудничество в бъдеще.

Пример 4: Оценка на процеса и продукта

Оценяването на сътрудничеството в прогимназиалния етап трябва да обхваща както процеса на работа, така и крайния продукт. Например, в рамките на проект по история, учениците могат да работят в екипи за създаването на презентация за дадена историческа личност или събитие. Учителят може да оцени качеството на презентацията, но също така и как учениците са организирали работата си – дали са успели да разпределят задачите справедливо, как са комуникирали и дали са се справили с възникналите проблеми.

Според д-р Лиза Блум (2018), ефективната оценка на сътрудничеството изисква ясни критерии за оценка на процеса. Примерни критерии могат да включват: „*Учениците активно участваха в дискусиите и допринесоха със свои идеи*“, „*Групата успя да реши възникналите конфликти конструктивно*“ или „*Участниците проявиха умения за планиране и разпределение на задачите*“.

Оценяването на сътрудничеството в прогимназиалния етап помага на учениците да изградят по-дълбоки социални и академични компетенции. Развиването на умения за работа в екип ги подготвя за бъдещи предизвикателства както в образованието, така и в професионалния им живот. Чрез редовното

оценяване на тези умения, учителите насърчават учениците да осъзнаят важността на ефективната комуникация, споделянето на идеи и справянето с конфликти.

Успешното прилагане на оценка на сътрудничеството в прогимназиалния етап създава култура на взаимодействие, която се основава на уважение, отговорност и взаимопомощ. Това подготвя учениците за бъдещи роли на лидери и сътрудници, като ги учи не само как да работят заедно, но и как да оценяват собствените си усилия и приноса на другите.

Ефективната оценка на сътрудничеството изисква учителите да прилагат многокомпонентни методи, които да отразяват както индивидуалните усилия на учениците, така и техния принос към груповата работа. Използвайки подходи като наблюдение, самооценка, взаимна оценка и оценка на процеса и продукта, учителят може да предостави полезна обратна връзка на учениците и да ги стимулира да развиват умения за работа в екип. Това, от своя страна, не само подобрява социалните умения на учениците, но и създава положителна среда за учене и развитие.

Учителят като активен агент на промяната не само предава знания, но и изгражда умения за сътрудничество, които са критично важни за бъдещето на учениците. Със своите стратегии и подходи, учителите могат да вдъхновят учениците да развиват важни социални умения, които ще им помогнат да се адаптират и успешно да функционират в сложния свят на утрешния ден. Чрез активна подкрепа, моделиране на поведение и насърчаване на колективна работа, учителите могат да изградят основа за устойчиво и активно участие на учениците в бъдещето.

Учителят е необходимо да *създава и поддържа отворени канали за комуникация с родителите*. Това включва редовни срещи, писмени отчети и електронна комуникация, които осигуряват информация за напредъка на ученика, предизвикателства и успехи. Учителят трябва да бъде достъпен и отзивчив към въпросите и загриженостите на родителите, насърчвайки диалог и активно участие. Според д-р Мери Джонстън *„Ефективната комуникация между учители и родители е основен фактор за постиженията на учениците“* (Johnston 2019)

Учителят *организира срещи с родителите*, които са целенасочени и продуктивни. Тези срещи трябва да се фокусират не само върху академичните постижения, но и върху социалните и емоционалните нужди на детето. Учителят трябва да подготви конкретни въпроси и теми за обсъждане, които да помогнат за изясняване на нуждите на детето и да идентифицират стратегии за подкрепа. Както подчертава д-р Тери Молто *„Когато родителите и учителите работят в синхрон, децата получават необходимата подкрепа, за да процъфтяват“* (Molto 2020).

Всеки родител и всяко дете са уникални, затова учителят е необходимо да *прилага индивидуален подход в сътрудничеството с семействата*. Това означава, че учителят е добре да се запознае с културния, социалния и иконо-

Учителят като координатор на сътрудничеството със семейната общност в контекста на педагогиката на трансформацията

мически контекст на семейството, за да предостави персонализирана и съчувствена подкрепа. Д-р Лиза Парк подчертава, че „Индивидуализираният подход е ключов за успешното ангажиране на семействата в образователния процес“ (Park 2021).

Учителят *предоставя на родителите ресурси и съвети за подкрепа на децата в домашна среда*. Това може да включва предложения за домашни дейности, образователни игри, стратегии за управление на време и съвети за подобряване на ученето. Д-р Дженифър Скот споделя, че „Когато родителите са информирани и ангажирани, децата демонстрират значително по-добри резултати“ (Scott 2018).

Учителят може да *инициира и координира съвместни проекти между училището и семейството*, като например семейни дни, работилници или общи събития. Тези инициативи създават възможности за родителите и децата да взаимодействат по позитивен начин, насърчавайки чувство за общност и сътрудничество. Според д-р Кевин Ръш „Съвместните инициативи помагат за укрепване на връзките между училището и семейството, създавайки позитивна учебна среда“ (Rush 2019).

Ролята на учителя е също така да *изгражда и поддържа позитивни отношения с родителите*. Това включва проявяване на уважение, съпричастност и разбиране към родителските грижи и перспективи. Учителят трябва да се стреми да бъде партньор в образователния процес, а не само авторитетна фигура. Д-р Нора Уилсън отбелязва „Силните отношения между учителите и родителите създават основа за успешно образование“ (Wilson 2022).

Учителят е необходимо периодично да оценява ефективността на сътрудничеството със семейната общност и да търси начини за неговото подобряване. Това може да включва анкети за обратна връзка, обсъждане на резултати от съвместни инициативи и адаптиране на подходите в зависимост от нуждите на семейството и учениците. М. Костадинова подчертава, че „Регулярната оценка на сътрудничеството помага за усъвършенстване на стратегиите и оптимизиране на взаимодействието с родителите“ (Kostadinova 2020).

II. УЧИТЕЛЯТ В ТРАНСФОРМИРАЩОТО СЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Когато говорим за учителя в трансформиращото се образование и за взаимодействията му с родителите и с членовете на семейната общност, е необходимо да се изясни в ограничени параметри какви са същностните параметри на категориите „трансформиращо се образование“ и „трансформиращ се учител“. Трансформиращото се образование е динамичен процес, който акцентира на индивидуализацията на обучението и интеграцията на иновации в учебния процес. То изисква от учителите да приемат нови подходи, които обхващат не само предаването на знания, но и развитието на критични и креативни умения, социална отговорност и способност за сътрудничество сред учени-

ците. Този вид образование се основава на концепцията, че ученето е активно, колаборативно и контекстуално, отразяващо реалните нужди на учениците и обществото.

Трансформирацията се учител, от своя страна, не е просто преподавач на знания, а активен агент на промяната. Той или тя притежава способности да адаптира методите на преподаване, да вдъхновява учениците и да изгражда мрежи от взаимодействия, включващи родителите и общността. Този учител създава условия за активно участие на учениците в процеса на учене, насърчавайки ги да поемат отговорност за своето образование и да се ангажират в реални проекти. Според д-р Джон Хатти „трансформирацията се учител е този, който разпознава и прилага най-добрите практики за подкрепа на учениците в техния учебен път“ (Hattie 2012).

В контекста на трансформиращото се образование, взаимодействието между учителя и семейната общност е от изключителна важност. Установяването на ефективна комуникация и взаимно доверие с родителите спомага за създаването на подкрепяща учебна среда, в която учениците могат да процъфтяват. Научни изследвания показват, че когато родителите активно участват в образователния процес те не само укрепват усилията на учителите, но и подпомагат развитието на децата, което води до по-добри академични резултати и социално-емоционално благополучие.

Според мета-анализ на д-р Джон Хатти „участие на родителите в образованието е един от най-силните фактори, влияещи на успеха на учениците“ (Hattie 2012). Този анализ подчертава, че активното участие на семейството в учебния процес е свързано с повишаване на мотивацията и ангажираността на учениците. Когато родителите проявяват интерес към обучението на своите деца, те създават у тях усещане за важност и стойност, което ги насърчава да се ангажират повече в учебния процес.

Установяването на взаимно доверие между учителите и родителите също е от ключово значение. Според изследвания на д-р Нанси Фрей, „когато родителите и учителите работят в партньорство, те изграждат солидна основа за успеха на учениците“ (Freu 2018). Тази връзка е важна не само за академичните постижения, но и за социалната и емоционалната подкрепа, от която децата се нуждаят, за да се чувстват сигурни и уверени в училищната среда.

Важно е учителите да използват стратегии за включване на семействата, които да създават атмосфера на открито сътрудничество и взаимодействие. Например, организирането на регулярни срещи с родителите, открити уроци и родителски конференции може да помогне за изграждане на доверие и прозрачност. Според д-р Лена Грозева „успешната комуникация между учители и родители е основата на всяко сътрудничество“ (Грозева 2021). Възможността за редовно взаимодействие дава на родителите възможност да задават въпроси, да споделят притеснения и да получават обратна връзка относно напредъка на децата си.

В допълнение, учителите могат да използват различни технологии и платформи за комуникация, като например приложения за училищни новини или платформи за обмен на информация, които позволяват лесен достъп до информация за учебния напредък и важни събития. Това създава един по-активен диалог между учители и родители, който е основополагаещ за сътрудничеството.

В заключение, взаимодействието между учителите и семейната общност е съществен елемент от трансформиращото се образование. То не само подобрява академичните резултати на учениците, но и укрепва социалните им умения и емоционалното благополучие. Когато родителите и учителите работят заедно, те създават единна среда, в която децата могат да се развиват и процъфтяват.

Роли на учителя в контекста на трансформиращото се образование

Когато разглеждаме ролята на учителя, е важно да подчертаем какви качества и умения трябва да притежава той, за да отговори на предизвикателствата на съвременната образователна среда. Учителят не само предава знания, но и формира ценности, нагласи и социални умения у учениците, като действа като лидер и вдъхновител.

В този контекст адаптивността, иновацията, вдъхновяването на учениците, сътрудничеството, критичното мислене и обществената ангажираност се очертават като ключови роли, които учителят трябва да играе. Тези аспекти са от съществено значение не само за успеха на учениците, но и за изграждането на една динамична и инклузивна образователна среда, в която всеки ученик може да реализира пълния си потенциал.

В текста по-долу представям в разгърнат вариант ролите на учителя в трансформиращото образование, като акцентирам на тяхното значение за съвременната образователна среда и успеха на учениците.

Разглеждането на тези роли е от съществено значение, тъй като те не само формулират подходите на учителя към обучението, но и влияят на мотивацията и ангажираността на учениците. В контекста на бързо променящия се свят, в който живеем, учителят трябва да бъде гъвкав и иновативен, за да отговори на разнообразните нужди на своите ученици и да ги подготви за бъдещите предизвикателства.

Чрез ефективното изпълнение на тези роли учителят не само подобрява академичните резултати, но също така развива социалните, емоционалните и критичните умения на учениците, които са от съществено значение за тяхното бъдеще. (Схема 3)

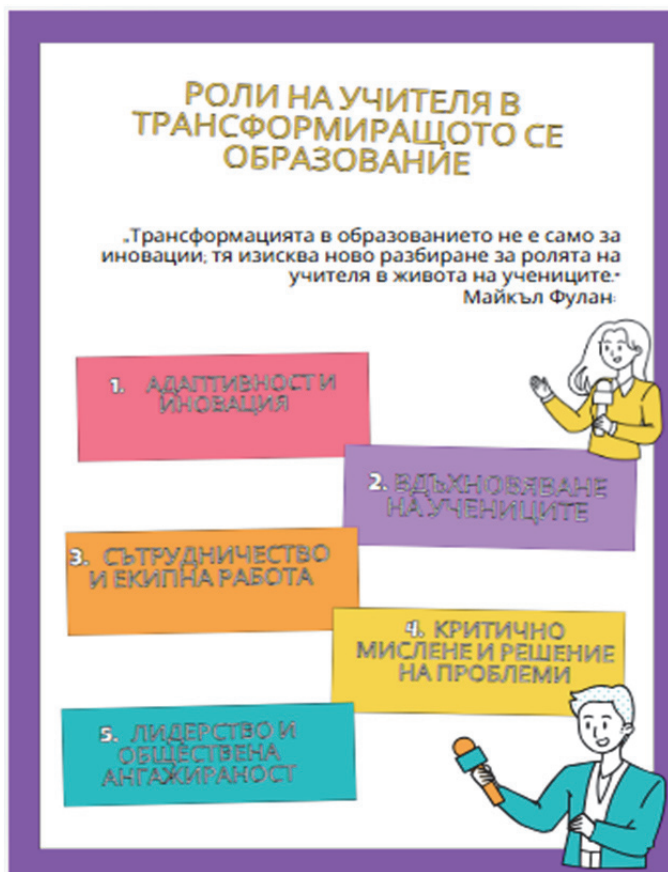


Схема 3. Роли на учителя в контекста на трансформиращото се образование

1. Адаптивност и иновация

Учителите в съвременния контекст на образованието трябва да проявяват адаптивност и иновация, внедрявайки нови технологии и методологии в учебния процес. Кен Робинсън подчертава, че „образованието трябва да се адаптира, за да отговори на променящите се свят и на нуждите на учениците“ (Robinson 2015). В условията на бързо развиваща се технологична среда, учителите трябва да бъдат готови да прилагат иновации, които не само подобряват учебния процес, но и подготвят учениците за реалността на утрешния ден.

Научни изследвания показват, че интеграцията на технологии в класната стая може да повиши ангажираността на учениците и да улесни усвояването на нови концепции.

Например, проучване на д-р Дебора Мейфилд установява, че „интерактивните технологии повишават мотивацията и активността на учениците, като същевременно улесняват личната им ангажираност в учебния процес“ (Mayfield 2018). Тази адаптивност е от съществено значение за успешната интеграция на иновации и нови идеи, което допринася за подготовката на учениците за бъдещите предизвикателства.

2. Вдъхновяване на учениците

Учителите играят основна роля в мотивирането на учениците да развиват своя креативен потенциал. Според Робинсън „Творчеството е важно, не само за артистите, а за всички аспекти на образованието“ (Robinson 2015). Важно е учителят да създава среда, в която учениците могат да експериментират, да рискуват и да развиват своите идеи.

Изследванията на д-р Мери Рут Сейвър подкрепят тезата, че вдъхновяващите учители насърчават учениците да развият креативността си. Тя отбелязва, че „учителите, които предизвикват своите ученици да мислят извън рамките на традиционните подходи, създават условия за иновации и индивидуален растеж“ (Saver 2019). Примери от практиката включват проекти, които насърчават учениците да решават реални проблеми в своите общности, което не само развива техните умения, но и ги вдъхновява да бъдат активни участници в обществото.

3. Сътрудничество и екипна работа

В съвременното образование учителите са отговорни не само за академичните постижения, но и за развитието на социални умения и екипна работа. Д-р Кен Роуз отбелязва, че „работата в екип е не само важна, но и необходима, тъй като много от задачите, пред които сме изправени, изискват колективно усилие“ (Rose 2020).

Учителите могат да насърчават екипната работа чрез съвместни проекти, в които учениците работят в групи, за да решават проблеми и да достигат до общи цели. Проучванията показват, че учениците, които участват в групови дейности, развиват по-добри комуникационни умения и са по-добре подготвени за работа в екип в бъдеще. Например, изследване от д-р Лаура Хюз установява, че „учениците, участващи в проектно-базирано обучение, показват значително подобрене в способността си да работят с други и да постигат общи цели“ (Hughes 2021).

4. Критично мислене и решение на проблеми

Учителите трябва да насърчават учениците да мислят критично и да решават проблеми. Както подчертава д-р Ирина Тодорова „Образованието не е само за запаметяване на факти, а за развитие на умения за решаване на проблеми“ (Тодорова 2021).

За да развият критичното мислене, учителите могат да използват различни методи, включително казуси, дебати и анализ на реални ситуации. Изследване на д-р Елизабет Чан показва, че „студенти, които са обучавани в критично мислене, са по-способни да оценяват информация и да правят информирани решения“ (Chan 2020). Включването на проекти, където учениците трябва да разработят решения на реални проблеми, е един от начините за насърчаване на тези умения.

5. Лидерство и обществена ангажираност

Учителите играят роля на лидери в образователните общности, вдъхновявайки не само своите ученици, но и родителите и колегите. Д-р Силвия Миткова подчертава, че „учителят трябва да бъде модел за подражание, който насърчава активното гражданство и социалната отговорност“ (Миткова 2022).

Учителите могат да демонстрират лидерство, като организират инициативи за обществена ангажираност, в които учениците участват в проекти, свързани с общността, като доброволчество или екологични кампании. Изследвания на д-р Дженет Скот показват, че „учениците, които участват в обществено ангажирани проекти, развиват чувство за отговорност и принадлежност към общността“ (Scott 2019). Чрез такива дейности учителите не само, че развиват социалната отговорност у учениците, но и укрепват връзките между училището и общността.

Прогнозиране на бъдещата работа с родителите и членовете на семейната общност. Научен подход към стратегическото планиране

Възможността за успешна работа с родителите и членовете на семейната общност не е случайна. Тя се основава на научно обосновани стратегии, които използват прогностични модели и аналитични подходи за предвиждане на бъдещето и адаптиране на подходите към динамично променящата се среда. Прогнозирането на бъдещата работа с родителите изисква интегриран подход, който комбинира данни, теоретични модели и практическа реализация.

В този контекст, няколко ключови научни принципа и метода могат да помогнат да се предвиди и планира ефективно взаимодействието на учителя с родителите и членовете на семейната общност.

1. Анализ на данни и тенденции

Принцип: Анализът на данни и тенденции е основен елемент при прогнозиране на бъдещи взаимодействия. Това включва оценка на предишните взаимодействия, оценяване на успехите и предизвикателствата и идентифициране на повторяеми модели и тенденции.

Методи:

Събиране на данни за предишни взаимодействия с родители, резултати от проучвания за удовлетвореност, коментари и обратна връзка.

Анализ на тенденции чрез статистическа обработка на данни за идентифициране на тенденции и модели в данните. Например, може да се направи изследване на определени типове родителски оплаквания или нужди, които са нарастващи или се променят с времето.

Приложение:

Разработване на прогнози за бъдещи нужди на родителите и съответно адаптиране на стратегиите за комуникация и подкрепа.

Планиране на проактивни инициативи, които адресират откритите тенденции и проблеми.

2. Използване на психологически и социологически теории

Принцип: Психологическите и социологическите теории предлагат ценни прозорци за разбиране на динамиката на родителските взаимодействия и семейните отношения. Теоретичните рамки могат да предскажат как родите-

лите ще реагират на различни инициативи и как могат да се променят нуждите им.

Методи:

Теория на социалните роли: Изучете как социалните роли и очаквания влияят на поведението на родителите и членовете на семейната общност.

Теория на привързаността: Разгледайте как стиловете на привързаност на родителите и децата могат да влияят на взаимодействията и удовлетвореността от сътрудничеството.

Приложение:

Разработете стратегии, които вземат предвид теоретичните концепции за социални роли и привързаност, за да подобрите взаимодействието и подкрепата.

Прилагайте психологически подходи за адаптиране на комуникацията и подходите към специфичните нужди на родителите.

3. Анкетирание и проучване на нуждите на родителите

Принцип: Проучването на нуждите на родителите предоставя актуална информация за техните очаквания, предизвикателства и желания. Това е ключов елемент за прогностициране на бъдещето на взаимодействията.

Методи:

Анкетни и интервюта: Провеждайте редовни анкети и интервюта с родителите, за да събирате информация за техните нужди и очаквания.

Фокус групи: Организирайте фокус групи, за да получите по-дълбочинно разбиране за специфични въпроси и предизвикателства.

Приложение:

Използвайте резултатите от проучванията за създаване на персонализирани програми и инициативи, които отговарят на текущите нужди на родителите.

Адаптирайте комуникационните стратегии и предоставянето на ресурси, за да отговорите на идентифицираните нужди.

4. Анализ на външни фактори и тенденции

Принцип: Разбиране на външните фактори и социални тенденции е от решаващо значение за адаптиране на стратегиите за взаимодействие. Социалните, икономическите и технологичните промени могат да окажат влияние върху динамиката на взаимодействието.

Методи:

Социален и икономически анализ: Анализирайте социални и икономически фактори, които могат да повлияят на нуждите и поведението на родителите.

Анализ на нови технологии: Следете новите технологии и платформи, които могат да подобрят или променят начина на комуникация и взаимодействие с родителите.

Приложение:

Адаптирайте подходите си, за да отговорите на новите социални и икономически условия.

Използвайте новите технологии за подобряване на комуникацията и взаимодействието с родителите.

5. Разработка на иновационни стратегии и проекти

Принцип: Иновационният подход включва създаване на нови стратегии и проекти, които са в крак с предизвикателствата и нуждите на родителите.

Методи:

Инициативи и пилотни проекти: Разработвайте и тествайте нови инициативи и проекти на малки групи, за да видите как те влияят на взаимодействието с родителите.

Проектен мениджмънт: Използвайте методологии за управление на проекти, за да планирате и изпълнявате нови стратегии ефективно.

Приложение:

Въвеждайте нови програми и проекти, базирани на резултатите от пилотни тестове и обратна връзка от родителите.

Постоянно подобрявайте и адаптирайте стратегиите на базата на иновации и нови идеи.

Прогнозиране на бъдещата работа с родителите и членовете на семейната общност изисква интеграция на научни принципи и практическа реализация. Чрез анализ на данни, използване на теоретични рамки, проучване на нуждите, анализ на външни фактори и разработка на иновации, можем да създадем адаптивни и ефективни стратегии. Тези подходи не само подобряват взаимодействието с родителите, но също така укрепват връзките в семейната общност и насърчават успешното развитие на децата.

Работата с родителите и членовете на семейната общност е ключова за успеха на образователния процес. Прогнозирането на бъдещето в тази сфера е от съществено значение за създаването на ефективни стратегии за взаимодействие. В този контекст, анализът на нагласите на родителите и учителите играе основна роля за разширяване на разбирането и оптимизиране на сътрудничеството.

Нагласите на родителите и на учителите значително влияят на ефективността на тяхното сътрудничество. Научните изследвания подчертават, че положителните нагласи на родителите към образователния процес са свързани с по-добри академични резултати при децата (Epstein 2018). Например, родителите, които виждат образованието като съвместен проект с училището, обикновено са по-ангажирани и предоставят повече подкрепа на децата си.

Тактиките на родителите и учителите варират и включват:

Компромис: Прилага се, когато и двете страни трябва да намерят баланс между своите изисквания и реалността на образователния процес. Това може да включва договаряне на допустими граници за домашната работа или графика за родителски срещи.

Отбягване: Когато родителите избират да не се ангажират активно с училищните дейности. Това може да се дължи на липса на увереност или интерес, което води до недостатъчна подкрепа за образователните усилия на детето.

Сътрудничество: Това е предпочитаната тактика, при която родителите и учителите работят съвместно за постигане на общи цели. Те активно обсъждат проблеми, предлагат решения и споделят отговорности, което води до по-добро развитие на децата (Harris & Goodall 2008).

Актуални тенденции и препоръки

Актуални тенденции:

Цифрови платформи: Използването на цифрови платформи за комуникация и мониторинг на напредъка е нарастваща тенденция, която осигурява прозрачност и улеснява сътрудничеството между родителите и училището (Davis 2020).

Персонализирана подкрепа: Индивидуализираните подходи, които се съобразяват с уникалните нужди на всяко дете и неговото семейство, са все по-популярни. Те включват създаване на персонализирани планове за подкрепа, които отговарят на конкретните нужди на детето.

Активно участие на родителите: Родителите са насърчавани да участват активно в училищния живот и образователния процес, което е свързано с подобряване на социалното и академично развитие на децата (Epstein 2018).

Препоръки:

Разширяване на цифровите инструменти: Интегрирайте и усъвършенствайте дигиталните платформи, които позволяват на родителите да следят напредъка на децата и да комуникират с учителите по ефективен начин.

Индивидуализирани подходи: Разработвайте персонализирани стратегии за взаимодействие с родителите, които отговарят на специфичните нужди на децата и техните семейства.

Образователни програми за родители: Организирайте семинари и обучения за родителите, които да им помогнат да разбират и подкрепят по-добре учебния процес и развитието на децата.

Ограничения и изисквания за сътрудничество

Ограничения:

Липса на информация: Ограничен достъп до информация за развитието на детето и учебния процес може да затрудни ефективното сътрудничество между родители и учители.

Неадекватни нагласи: Разлики в нагласите и разбирането на ролите на родителите и учителите могат да доведат до напрежение и неразбирателство.

Изисквания за сътрудничество:

Диференциран подход: Прилагайте персонализиран подход към различни семейства, съобразявайки се с техните особености и възможности. Например, при семейства с позитивни нагласи, насърчавайте обмен на информация и опит. При по-малко ангажирани родители, създавайте ситуации за съвместна работа и предоставяйте допълнителна информация.

Обща грижа за децата: Изградете взаимоотношенията между родителите и учителите върху общата грижа за децата, като се фокусирате върху техните емоционални и социални нужди. Съвместната работа по решаване на проблеми и постигане на цели ще укрепи сътрудничеството.

Индивидуализирани анализи и оценки: Извършвайте подробни анализи на взаимодействията, които вземат предвид както индивидуалните нужди на децата, така и техните роли в класната стая и училището. Включвайте конкретни препоръки и решения, които да отговарят на уникалните нужди на всяко дете.

Прогнозиране на бъдещата работа с родителите и членовете на семейната общност изисква внимателен анализ на нагласите и тактиките, актуални тенденции и преодоляване на ограниченията. Чрез интегриране на съвременни цифрови инструменти, индивидуализирани подходи и активна ангажираност на родителите, може да се създадат ефективни модели на сътрудничество. Осъзнаването на предизвикателствата и проактивната работа за тяхното преодоляване ще способстват за по-пълноценно взаимодействие и успешно развитие на децата в образователната среда.

Тенденции и изводи

С напредъка на технологиите учителят трябва да използва платформи и приложения за улесняване на комуникацията и обмена на информация с родителите. Това може да включва онлайн платформи за следене на напредъка на учениците, приложения за съобщения и инструменти за виртуални срещи.

Сътрудничеството със семейната общност трябва да обхваща не само академичните аспекти, но и социалните, емоционалните и физическите нужди на детето. Ролята на учителя като координатор е да гарантира, че всички аспекти на развитието на детето са адресирани.

В съвременния контекст се признава все повече значението на активното участие на родителите в образователния процес. Учителят трябва да осигури ресурси и подкрепа, които да помогнат на родителите да се ангажират активно и конструктивно.

Работата с различни семейства изисква учителят да бъде чувствителен към културните различия и да прилага приобщаващи практики. Това включва разпознаване и уважение на различията в културните и социалните контексти, в които се намират семействата.

Традиционният образ на учителя като единствен авторитет в класната стая се променя. Учителят днес трябва да бъде фасилитатор, ментор и партньор в процеса на образователното развитие на детето.

Учителят като координатор на сътрудничеството с родителите и членовете на семейната общност заема важно място в съвременната образователна система. Чрез създаване на открити комуникационни канали, персонализиране на подходите и изграждане на позитивни отношения, учителят може да подобри значително учебния процес и развитието на децата. Ролята на учителя в този контекст е да съчетае педагогическите си умения с иновации в сътрудничеството, което води до по-ефективна и подкрепяща образователна среда.

ЛИТЕРАТУРА

- ГРОЗЕВА, Л.** (2021). Комуникационни умения за ученици. ISBN 978-619-217-041-4.
- ГРОЗЕВА, Л.** (2021). „Успешна комуникация между учители и родители: основата на сътрудничеството“. *Списание по педагогика*, 56(2), 45-57. ISSN: 0861-5500.
- ДАРЛИНГ-ХАМОНД, Л.** (2020). Teaching for Social Justice: Building a Democratic Classroom Environment. *Journal of Educational Change*, 21(2), стр. 127-145. ISSN: 1573-1812
- ДЖЕКСОН, К. С.** (2019). Parental Engagement and Student Achievement. *International Journal of Educational Research*, 94(1), стр. 98-112. ISSN: 0883-0355
- ДОЛИНИН, Г.** (2021). *Образование и технологии: Нови перспективи*. ISBN 978-619-222-181-9.
- ДЮИ, Дж.** (1997). *Опит и образование*. ISBN 978-0-684-83598-2.
- МИТКОВА, С.** (2022). *Лидерство в образованието*. ISBN 978-619-229-234-8.
- МИТКОВА, С.** (2022). „Лидерство в образованието: Ролята на учителя.“ *Образователна практика*, 15(3), 78-86. ISSN: 2305-6789.
- СИУЛС, С. Т.** (2018). The Role of Social-Emotional Learning in the Classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 55(5), стр. 231-245. ISSN: 0361-476X
- ТОДОРОВ, Н.** (2022). Методика на оценяване в групови проекти. ISBN 978-619-229-063-4.
- ТОДОРОВ, Н.** (2022). „Оценка на груповата работа: индивидуални и колективни усилия“. *Научно изследване в образованието*, 15(3), 30-40. ISSN: 2305-6853.
- ТОДОРОВА, И.** (2021). *Критично мислене в образованието*. ISBN 978-619-228-155-7.
- ТОДОРОВА, И.** (2021). „Развиване на критично мислене в образованието.“ *Списание за педагогика*, 57(1), 34-42. ISSN: 0861-5500.

- ФРЕЙ, Н.** (2018). *Сътрудничество между училището и семейството: Силата на партньорството*. ISBN 978-1-943450-39-4.
- ХАМЪРСЛИ, А.** (2019). Collaborative Learning: Bridging the Gap Between Families and Schools. *Educational Leadership Review*, 28(3), стр. 65-80. ISSN: 1532-0723
- ХЕТТИ, ДЖ.** (2017). Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. *Educational Researcher*, 46(4), стр. 79-92. ISSN: 0013-189X
- CHAN, E.** (2020). „Critical Thinking and Problem-Solving Skills in Education“. *International Journal of Educational Research*, 99, 101-112. ISSN: 0883-0355.
- FREY, N.** (2018). *The Importance of Family Engagement in Education*. ASCD. ISBN: 978-1416626095.
- НАТТИЕ, J.** (2012). Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. *Routledge*, стр. 37-40. ISBN: 978-0415690157
- HUGHES, L.** (2021). „Project-Based Learning: Engaging Students through Real-World Applications“. *Journal of Learning Sciences*, 30(2), 129-145. ISSN: 1050-8406.
- JOHNSTON, M.** (2019). *The Power of Parent-Teacher Communication*. ISBN 978-3-030-12076-5.
- JONES, C.** (2018). Parent Involvement in Education: A Key to Student Success. *Educational Research Review*, 24(3), стр. 112-125. ISSN: 1747-938X
- KOSTADINOVA, M.** (2020). *Evaluating Family Engagement Strategies in Education*. ISBN 978-1-7281-9523-9.
- LEVY, S.** (2019). Building Partnerships with Parents: Foundations for Successful Collaboration. *Journal of Family Engagement in Education*, 14(2), стр. 87-103. ISSN: 1941-0986
- LUSIER, P.** (2019). *Teaching Collaboration: A Guide for Educators*. ISBN 978-1-5032-8353-1.
- MAYFIELD, D.** (2018). „The Impact of Interactive Technology on Student Engagement.“ *Technology and Education*, 22(4), 55-67. ISSN: 2345-6789.
- MOLTO, T.** (2020). *Building Bridges: The Parent-Teacher Relationship*. ISBN 978-1-78560-312-3.
- PARK, L.** (2021). *Culturally Responsive Teaching: A Guide for Educators*. ISBN 978-1-4924-6508-0.
- REED, K.** (2019). Technological Tools for Enhancing School-Family Collaboration. *Journal of Educational Technology Systems*, 47(4), стр. 536-552. ISSN: 0047-2395
- ROBINSON, K.** (2015). *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. Viking. ISBN: 978-0143126480.
- ROSE, K.** (2020). The Importance of Collaboration in Education. *Journal of Educational Change*, 21(2), 199-213. ISSN: 1389-2843.
- ROSE, K.** (2020). *Project-Based Learning: A Guide to K-12 Teachers*. ISBN 978-1-4924-6599-0.

Учителят като координатор на сътрудничеството със семейната общност
в контекста на педагогиката на трансформацията

- RUSH, K.** (2019). *Community Engagement in Schools: A Practical Approach*. ISBN 978-0-7890-4934-2.
- SAVER, M.R.** (2019). „Fostering Creativity in the Classroom“. *Journal of Educational Psychology*, 112(3), 467-479. ISSN: 0022-0663.
- SCOTT, J.** (2018). *Engaging Parents in Education: A Practical Guide*. ISBN 978-1-5017-0235-4.
- SCOTT, J.** (2019). „Community Engagement and Student Responsibility“. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 12(1), 22-34. ISSN: 1932-7174.
- THOMPSON, R.** (2020). Cultural Competency in Schools: Strategies for Inclusive Education. *International Journal of Multicultural Education*, 18(1), стр. 48-63. ISSN: 1934-5267
- WILSON, N.** (2022). *Positive Relationships in Education: Building Bridges for Success*. ISBN 978-1-4952-5567-8.

Информация за автора

Име с научна степен и длъжност на автора:

проф. д-р Мария Алексиева

Персонален изследователски номер:

<https://bg.h-index.com/en/author/oaopR9EAAAAJ>

Образователна институция/Институт: Бургаски свободен университет

Контакти: e-mail: malex@bfu.bg, тел: +359 56 900 506

ДИГИТАЛНО ИНИЦИИРАНИЯТ БИЛИНГВИЗЪМ В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

гл. ас. д-р Виолета Георгиева-Христозова
Тракийски университет

Резюме. Настоящата теоретична разработка се отнася до феномена на дигитално иницирания билингвизъм в предучилищна възраст, характерен за поколение „Алфа”. Въз основа на проучвания на съвременни научни източници и директни наблюдения, публикацията съобщава и регистрира спонтанното и неструктурирано усвояване на втори език (предимно английски) от днешните деца в предучилищна възраст чрез персистиращото им игрово взаимодействие с екранно съдържание. Целта на това теоретично изложение е да се направи опит да бъде представен и дефиниран сравнително нов научен проблем пред специалистите в сферата на предучилищното образование. Материалът е насочен към широка аудитория, включваща студенти от педагогически специалности, действащи предучилищни педагози, родители на деца от предучилищна възраст и други заинтересовани страни. Дискусията разкрива противоречиви гледни точки, подчертавайки дисонанса между скептицизма на педагозите, експертните съмнения на някои изследователи и действителните наблюдения върху ефективната комуникация на деца от предучилищна възраст в естествени условия. Резултатите подчертават необходимостта от теоретични и емпирични педагогически проучвания в контекста на настоящата дигитална трансформация в образованието с оглед съобразяване стила на възпитание и педагогическо взаимодействие на съвременните деца от предучилищна възраст.

Ключови думи: *дигитално инициран билингвизъм, поколение „Алфа”, предучилищна педагогика, предучилищно възпитание, педагогическо взаимодействие*

DIGITALLY INITIATED BILINGUALISM IN PRESCHOOL AGE

Dr. Violeta Georgieva-Hristozova, Assist. Prof.
Trakia University

Abstract. This theoretical study addresses the phenomenon of digitally initiated bilingualism in preschool age, characteristic of the „Alpha” generation. Based on studies of contemporary scientific sources and direct observations, the publication reports and registers the spontaneous and unstructured acquisition of a second language (predominantly English) by today’s preschool children through their persistent playful interaction with screen content. The aim of this theoretical exposition is to attempt to present and define a relatively new scientific problem for specialists in the field of preschool education. The material is aimed at a wide audience, including students of pedagogical specialties, active preschool teachers, parents of preschool children, and

other interested parties. The discussion reveals conflicting viewpoints, highlighting the dissonance between the skepticism of educators, the expert doubts of some researchers, and the actual observations of effective communication of preschool children in natural conditions. The results emphasize the need for theoretical and empirical pedagogical studies in the context of the current digital transformation in education, with a view to adapting the style of upbringing and pedagogical interaction of modern preschool children.

Keywords: *digitally initiated bilingualism, generation Alpha, preschool pedagogy, preschool education, socialization*

Въведение

Постдигиталната епоха генерира ново нестандартно предизвикателство пред педагогиката. Науката не е пасивен обект, който да бъде обслужван от социума. Напротив, тя трябва да отчита социалните динамики, да се развива, изследва и открива за да служи на обществото. За съвременните деца, представители на поколение „Алфа” екранните устройства и дигиталните технологии са естествена среда и ежедневие. Системното екранно игрово взаимодействие води до поява на нов феномен – дигитално инициран билингвизъм. Това е форма на езиково усвояване, при която децата спонтанно, стихийно и неорганизирано научават даден език като втори език чрез редовния си контакт с екранно съдържание на съответния език. Този процес на усвояване на език се отличава със своята неформалност и подчертана липса на структурирано обучение, като децата го възприемат естествено чрез игри, видео съдържание и други дигитално-медийни контентни.

Крос-теоретичното взаимодействие (фиг. №1) ефективно илюстрира как се оформя едно ново научно поле и необходимост от мултидисциплинарен прочит за научно решение на проблемите в него от педагози, филолози и психолози. Синергията между дигитално иницирания билингвизъм в предучилищна възраст, еволюцията на науката предучилищна педагогика, отчитаща социалната и технологична динамики, и характеристиките на съвременните деца от поколение „Алфа”, очертават научно поле за иновативни изследвания. Адаптацията на предучилищната педагогика към постдигиталната ера налага необходимостта от преосмисляне на утвърдените методологии и конструиране на нови добри педагогически практики от експертите в областта.



Фигура №1. Възникващ фокус в педагогическата наука

Концептуализацията на дигитално иницирания билингвизъм отразява връзката между научното познание и еволюиращите обществени реалности, адресирайки специфичните нужди на поколение „Алфа“. Подобен кроснаучен подход към проблема не само признава съвременните технологични реалности, но и подчертава отговорността на науката да се адаптира и да отговаря на променящите се социални условия, осигурявайки релевантни знания и решения за предизвикателствата на нашето време.

Методология

Целта на настоящото изследване е да концептуализира и анализира феномена на дигитално иницирания билингвизъм в предучилищна възраст като актуален научен проблем в областта на педагогиката. Методологията съчетава преглед на научна литература и директни наблюдения върху деца от предучилищна възраст в България.

Въз основа на извършения анализ на актуални български и международни публикации по проблема се откроява дефицит на теоретични постановки. Проведени са директни наблюдения върху деца от предучилищна възраст относно проявления на дигитално иницирания билингвизъм в естествена среда. Изборът на качествен метод на наблюдение е продиктуван от необходимостта първоначално да се регистрира самият феномен и да се оцени потенциалът за по-нататъшни, по-мощни изследвания. Наблюдаваната група

включва деца на възраст 5-7 години, които редовно взаимодействат с дигитални устройства и са изложени на англоезично съдържание, без да имат формално обучение по английски език. Наблюденията се провеждат в домашна среда, детски градини и на детски площадки за период от 10 месеца, без претенции за лонгетюдност и репрезентативност. За целите на литературния обзор са използвани ключови думи в платформите Google Books и ResearchGate. Важно е да се отбележи, че този теоретичен преглед не претендира изчерпателност, което би било непрактично в рамките на една статия. По-скоро той цели да предостави основа за разбиране на проблема, като оставя възможност за по-обширни и задълбочени проучвания в бъдещи трудове.

В съответствие с научните принципи е коректно да бъдат отчетени няколко ограничения. От една страна, субективността, присъща на качествените наблюдения, която би могла да повлияе на интерпретацията на данните. От друга страна, ограниченият размер и демографски обхват на извадката, които лимитират възможностите за широки генерализации. Независимо от тези обструкции, настоящото изследване е заявка за количествено ориентирани проучвания в тази област, които биха могли да включат разработването на по-сложен инструментариум за емпирично изследване.

Резултати

Съвременни изследвания върху билингвизма и дигиталните технологии. Концепцията за дигитално иницириания билингвизъм се пресича с няколко области на съвременните изследвания, макар и да не се обхваща напълно от тях. Приобщаващото образование в контекста на езиковото обучение и използването на дигитални технологии е във фокуса на изследванията на съвременните изследователи, които разглеждат как технологиите подпомагат включването и развитието на езиковите умения при деца с различен културен и лингвистичен произход (Prado & Warschauer 2024). В допълнение, Шапел изследва лингвистичните аспекти на преподаването, изучаването и оценяването на втори език, с акцент върху използването на технологии (Chapelle 2022). Тези изследвания предоставят основа за разбиране на взаимодействието между технологиите и езиковото развитие, въпреки че се фокусират предимно върху целенасоченото използване на технологии за езиково обучение. Припомняме, че дигитално иницирианият билингвизъм предполага спонтанно възникване на двуезичност чрез ежедневно взаимодействие с дигитални медии. В контекста на предучилищното образование, множество изследвания подчертават предимствата на билингвизма. Съществуват изследвания, които акцентират върху подобреното когнитивно развитие, езикови умения и културна осъзнатост, призовавайки родители и педагози да насърчават двуезичието (Текуй-Архин 2023). Идеята е застъпена още през XVII от английския философ Джон Лок в концепцията му за възпитанието. В наши дни, проучванията в тази посока продължават, като се разглежда влиянието на ранния билингвизъм върху детското развитие, подчертавайки потенциала му да сти-

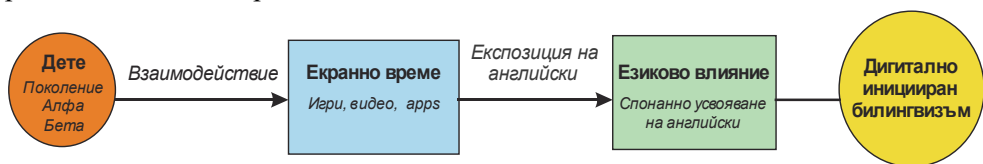
мутира способностите за учене на чужди езици и да подобри когнитивните умения (Gramatkovski & Ristevska 2019). Други проучвания са фокусирани върху сравнителния анализ на когнитивните предимства и недостатъци на двуезичието в ранна детска възраст в различни лингвистични контексти (Dang & Nguyen 2024). Въпреки това, се откриват статистически значими разлики в някои творчески способности в полза на монолингвалните деца в предучилищна възраст (Al Saud 2016). В сферата на дигиталната компетентност, се очертават седем ключови теми, характеризиращи адекватната дигитална компетентност при децата (Masoumi & Bourbour 2024). Други изследователи разкриват положителното отношение на учителите към използването на дигитални медии в ранното обучение по английски език, въпреки ограничените им умения (Zainuddin & Sjögren 2024). Проучват се и възгледите на предучилищни педагози относно глобалното образование (Bolattaş & DENİZ 2024). Междувременно, е разработена методология за формиране на комуникативна компетентност при изучаването на чужди езици, базирана на дигитални образователни ресурси (Baimakhan et al. 2024). В контекста на специфични езикови двойки, се анализират положителните ефекти на билингвизма върху детското развитие (Tuimebayev 2024). От скоро в някои страни специфично се изследва развитието на глобалния билингвизъм, разкривайки тенденция към увеличаване на английските асоциации (Leleka & Moskalenko 2023).

Билингвизмът в българския образователен контекст. Билингвизмът се разглежда от различни аспекти от изследователи и в България. Някои се фокусират върху ролята на мултикултурното образование в преодоляването на социални бариери и създаването на по-комфортна образователна среда (Илиева 2017). Други анализират промените в езиковата ситуация в определени региони, отбелязвайки тенденции към засилване на диглосията за сметка на билингвизма (Marinov 2024). Има изследователи, които проучват предизвикателствата пред билингвалните ученици в областта на писмената реч и четенето с разбиране (Илиева 2023). Съществуват и проучвания, съсредоточени върху двуезичието при хора със слухови нарушения (Съева 2010). Не на последно място, някои учени изследват проявите на билингвизъм в онлайн среда, като например в интернет форуми (Годорова 2016).

Изследванията на споменатите автори предоставят ценна и експертна основа за разбиране на съвременните образователни предизвикателства, свързани с билингвизма, приобщаващото образование, използването на технологии в езиковото обучение и дигиталната компетентност в предучилищна възраст. Въпреки че тези проучвания не адресират пряко феномена на дигитално иницирания билингвизъм, както е дефиниран в настоящата статия, те формират важен контекст за неговото разбиране. Докато съществуващите изследвания се фокусират върху целенасочени образователни практики и структурирано използване на технологии, регистрираният от нас научен проблем се отнася

до спонтанното и неформално езиково усвояване чрез ежедневно взаимодействие с дигитални медии. Така, експертизата и познанията на цитираните изследователи служат като полезна предпоставка за изясняване на този нов феномен, който досега не е бил обект на специфично научно внимание.

Дефиниране на дигитално иницириания билингвизъм. Настоящата работа се стреми да привлече научното внимание към нов педагогически проблем, който е резултат от технологичния прогрес и настоява за иновативни педагогически изследвания и практики, адекватни на стила на възпитание на съвременните деца и социалните трансформации. Първостепенната цел на статията е да регистрира реалния феномен на дигитално иницириания билингвизъм, докато вторичната ѝ задача е да дефинира това понятие. Важно е да се отбележи, че предложената дефиниция е първоначална формулировка, базирана на наблюдаваните прояви на представители от поколение „Алфа” в естествена среда (фиг. №2) и вероятно ще претърпи прецизиране след позадълбочени емпирични изследвания. Въпреки това, тя предоставя фундамент за бъдещи проучвания, целящи да разберат и адресират това ново измерение на езиковото развитие в постдигиталната епоха.



Фигура №2. *Дигитално иницириан билингвизъм в предучилищна възраст*

Дигитално иницирианият билингвизъм е феномен, характерен за деца от предучилищна възраст (поколения Алфа и следващите), изразяващ се в спонтанно усвояване на чужд език (предимно английски), като втори език чрез интензивно игрово взаимодействие с екранни устройства и англоезичен дигитален контент.

В България този процес протича паралелно с развитието на майчиния език, често влияейки негативно върху него. За разлика от академичния билингвизъм, дигитално иницирианият възниква стихийно и неорганизирано в контекста на ежедневното екранно време, създавайки нова форма на ранна двуезичност, обусловена от съвременната екранна игрова среда.

Конкретни примери за дигитално иницириан билингвизъм сред деца от предучилищна възраст.

1. Смесване на български и английски език в едно изречение – децата спонтанно вмъкват английски думи или изречения в иначе български изречения. Например:

- петгодишно дете, играещо на таблет, възкликва на смесица от английски и български език: „Look! Аз спечелих!“;
 - шестгодишно момче, непосредствено след игра на таблет, се затруднява да закопчае якето си и казва: „I am stuck in the якето“;
 - в детската градина учителката пита децата какво яде мечо, а едно от тях отговаря „хъни“, вероятно имайки предвид „honey“ (мед);
 - дете аргументира избора си за храна: „Ще ям много мийтболс, за да стана голям и силен“, вероятно имайки предвид „meatballs“ (кюфтета);
 - шестгодишно дете, играеки в парка, държи шишарка и казва „Намерих голям пайнкон“, вероятно имайки предвид „pine cone“ (шишарка);
 - в магазина дете моли „Може ли да ми купиш чок-лът?“, вероятно имайки предвид „chocolate“ (шоколад);
2. Изразяване само на втория език (английски) в отговор на въпроси или използва само английски език за комуникация, когато е регламентирана да бъде на английски. Детето отговаря изцяло на английски език, когато възрастният разговаря с него на английски и изисква същото от него. Разговорът остава смислен и коректен, което показва, че детето разбира въпросите и дава подходящи отговори, ползвайки репертоара си от думи на английски език в точния контекст.

Характеристики на поколение „Алфа“. Децата носители на този феномен са представители на поколение „Алфа“ – първото изцяло иницирано в XXI век поколение, което се отличава с черти, композирани от дигиталната и социална трансформация на времето, в което се раждат и израстват. Поколение „Алфа“, обхващащо децата родени след 2010 година, представлява специфична генерационна формация, която все още не е достатъчно изследвана от педагогическата наука.

Психолого-педагогическите характеристики и образователните потребности на поколение „Алфа“ се отличават съществено от предходните генерации, което налага преосмисляне на установените образователни парадигми, педагогически практики и подходи.

Тези деца са първото поколение, родено в среда на тотално технологично изобилие, където екранните устройства са неразделна част от ежедневието им от най-ранна възраст. В езиковия им репертоар се включват думи като „пандемия“, „война“ и други, още в предучилищна възраст, което отразява глобалните събития, формиращи тяхното светоусещане.

Сред отличителните черти на поколение „Алфа“ е появата на феномена „дигитално инициран билингвизъм“, който трансформира традиционните концепции за езиково усвояване. Този феномен се характеризира с активиране на невронни мрежи в мозъка, които при предходни поколения са латентни в детска възраст. За разлика от предшествениците си, които първоначално са заучили изрази на чужд език механично и едва по-късно осмислят тяхното съдържание, представителите на поколение „Алфа“ (развили такъв вид би-

лингвизъм) демонстрират способност за непосредствено разбиране на семантичното съдържание при първоначален контакт с нов лингвистичен материал.

Отношението на коментираното поколение към детската литература и естетическото възпитание също търпи значителни промени, като индустрията ги превръща в познавачи на водещи брандове дрехи и играчки още от предучилищна възраст.

В сферата на умственото развитие се наблюдават интригуващи феномени. Например, при изписване на цифри много деца от това поколение не следват традиционните движения, а имитират въвеждане на клавиатура, демонстрирайки интуитивно познаване на дигиталните интерфейси. Този пример е само един от множеството, илюстриращи дълбоката интеграция на технологиите в когнитивните процеси на тези деца. Предпочитанието към информация, представена чрез разнообразни мултимедийни формати, надхвърля простото визуализиране, характерно за поколение „Z”. За ефективно ангажиране на вниманието на поколение „Алфа” е необходима комплексна сетивна стимулация, съчетаваща текстово съдържание със зрителни и аудио елементи. Тази мултисензорен подход отразява еволюцията в когнитивните предпочитания на новото поколение.

За тях границата между виртуалния и физическия свят е размита, възприемайки ги като единно цяло. Пример за това е начинът, по който децата, увлечени в екранната игра, без колебание търсят възможност да вкарат реални пари в таблета, за да закупят желани съдържания.

Децата от поколение „Алфа” проявяват засилена емоционална експресивност, често подпомогната от дигитални средства. Изчерпването на батерията на таблета може да предизвика интензивни емоционални реакции – от агресия до дълбока фрустрация, водещи понякога до деструктивно поведение спрямо устройството. Тази силна емоционална връзка с технологиите илюстрира дълбоката им интеграция в психо-емоционалния свят на децата.

Парадоксално е, че докато образователните системи все още се адаптират към нуждите на поколение „Алфа”, на хоризонта вече се очертава появата на следващото поколение – „Бета”. Това поставя спешната необходимост от задълбочени педагогически изследвания, които да осветлят характеристиките, стилове на възпитание и учене, педагогическо и социално взаимодействие, характерни за поколение „Алфа”, преди да се изправим пред предизвикателствата на следващата генерация. Необходимо е преосмисляне на обекта и предмета на предучилищната педагогика – традиционното разбиране за детето от раждането до 7 години трябва да се адаптира към новите реалности на дигиталната ера, отчитайки характеристиките на поколение „Алфа”. Необходимо е интегриране на мултисензорни подходи и дигитални технологии в образователните програми, отчитайки новите когнитивни специфики на децата.

Подобно на начина, по който педагогиката в миналото се е сблъскала с предизвикателствата на телевизията, сега е наложително да се адресират комплексните аспекти на екранните игрови взаимодействия. Съвременният

дискурс, фокусиран предимно върху потенциалните негативи за развиващата се нервна система и риска от зависимости, оставя значителни празнини в научното познание. Необходимо е задълбочено изследване на структурата, функциите и таксономията на екранните игри в контекста на детското развитие. Тази нова изследователска траектория ще позволи по-нюансирано разбиране на влиянието на екранните игри върху когнитивните, социалните и емоционалните аспекти на предучилищното развитие, надхвърляйки популярните разбирания за „полезно-вредно“. Необходимо е и преосмисляне на умственото възпитание, предвид новите когнитивни процеси, свързани с дигиталните технологии. Класическите концепции за детски труд и трудово възпитание все още не отчитат дигиталните компетенции на днешните деца от предучилищна възраст, които все още не са включени в разбирането за приемственост и подготовка на децата за училище. Всичко това не изключва и осъвременяване на професиограмата на детския учител с познания за спецификите на сегашните деца в детските градини и професионално „свервяване“ на часовника им.

Дискусия

Феноменът на дигитално инициирания билингвизъм открива нови хоризонти за педагогически изследвания. Настоящата статия съзнателно лимитира фокуса си върху два ключови момента за дискусия, произтичащи от наблюдения в автентична среда – домове, детски площадки и детски градини.

Първо, наблюденията разкриват тенденция сред предучилищните педагози към подчертано негативно възприемане на този феномен. Детските учители демонстрират склонност към формиране на критични оценки относно родителските практики, свързани с предоставянето на дигитални устройства на децата. Интересно е да се отбележи, че тези оценъчни разсъждения рядко се артикулират директно пред родителите, а по-скоро циркулират в затворения професионален дискурс между колеги. В рамките на тези междуколегиални обсъждания се наблюдава тенденция към иронична стигматизация, при която на родителите се приписва етикет на недостатъчна ангажираност или небрежност спрямо благосъстоянието на децата. Педагозите интерпретират честото взаимодействие на децата с екранни игри като индикатор за родителско безразличие. Подобна позиция, обаче, не отрича комплексността на съвременното семейно ежедневие и динамика на технологичните трансформации в социума. Опитите за тотално елиминиране на достъпа до дигитални устройства крият риск от създаване на изкуствена бариера между децата и тяхната естествена среда. Това потенциално би могло да доведе до форма на технологична алиенация и социална комплицираност.

Второ, в академичните среди се идентифицира спектър от позиции, вариращи от скептицизъм относно релевантността на проблема до пълно отхвърляне на самата концепция за билингвизъм в този контекст. Критиците твърдят, че езиковите умения, придобити чрез дигитални устройства, са лимити-

рани в своята приложимост и неподходящи за пълноценна интеракция в реални социални взаимодействия.

Тези теоретични постановки, обаче, контрастират с наблюденията върху деца, носители на този тип билингвизъм. В реални условия такива деца демонстрират забележителна способност за ефективна комуникация на втория език, най-често английски.

Дигитално иницирианият билингвизъм би могъл да стимулира интелектуалните умения, тъй като спонтанното превключване между езици в дигитална и реална среда, насърчава когнитивната гъвкавост, подобрявайки способностите за решаване на проблеми от предучилищна възраст. Друга полза от феномена е разширяване културните хоризонти на децата чрез взаимодействие с разнообразно съдържание, което те несъзнателно интериоризират и след това претворяват в своите игри. Ранното владение на английски език може да бъде стратегическо предимство за предстоящата социална роля на ученик и за академичен труд, особено по отношение на чуждоезиково обучение. По-далечната перспектива, може да се види в бъдеща професионална реализация, която да надхвърля физическите ограничения на родната страна.

Разминаването между дефицита на концептуални рамки и практическите наблюдения акцентира върху необходимостта от задълбочени изследвания в тази посока. Бъдещите научни търсения биха могли да се съсредоточат върху лонгитудиналните ефекти на дигитално иницириания билингвизъм, изследвайки неговото влияние върху езиковата еволюция и социо-културната адаптация на подрастващите.

Заклучение

Изследването на дигитално иницириания билингвизъм при деца от предучилищна възраст разкрива необходимост от преосмисляне на традиционните педагогически подходи. Спонтанното усвояване на втори език чрез стихийно дигитално асистирано взаимодействие поражда необходимост от нови проучвания. Резултатите показват, че е наложително да се разработят нови педагогически концепции и добри практики, които да отчитат променящите се социокултурни условия и образователни специфики на поколение „Алфа“. Съществуването на противоречиви гледни точки и липсата на единно разбиране в педагогическата теория и практика относно влиянието на този феномен, не може игнорира факта, че той съществува в голяма част от децата в предучилищна възраст в съвременния свят.

ЛИТЕРАТУРА

ИЛИЕВА, Г., 2023. Особенности в письменния български език при билингвални ученици. В: *Сборник доклади от научна конференция „Логопедия с поглед към бъдещето“*. Available from: https://www.researchgate.net/publication/376554176_Osobenosti_v_pismenia_blgarski_език_pri_bilingvalni_ucenici [Viewed 2024-9-14].

- ИЛИЕВА, М., 2017. *Взаимодействие с ромското семейство в мултикултурна образователна среда: за учители в детска градина и училище*. Стара Загора: Тракийски университет – ДИПКУ. ISBN- 978-954-691-077-6.
- СЪЕВА, С., 2010. *Глухота и билингвизъм*. София: Аеропрес БГ. ISBN 978-954-8521-03-1.
- ТОДОРОВА, Б., 2016. Езиковата ситуация в интернет (върху материали от форумите на bg-мама). В: *Проблеми на социолингвистиката XII*. София: МСД, с.115-120. Available from: https://www.researchgate.net/publication/313056213_Ezikovata_situacia_v_internet_vrhu_materiali_ot_forumite_na_bg-mamma [Viewed 2024-9-15].
- AL SAUD, A.F., 2016. The Impact of Bilingualism on the Creative Capabilities of Kindergarten Children in Riyadh, Saudi Arabia. *International Education Studies*, 9(10), с.263-274. ISSN 1913-9020. Available from: <https://doi.org/10.5539/ies.v9n10p263> [Viewed 2024-9-14].
- ВАИМАКХАН, А.С., KARABULATOVA, I.S., BELGIBAYEVA, G.K., ISKAKOVA, P.K., et al., 2024. Digital technologies in the formation of communicative competence in the situation of multicultural bilingualism and modern real/virtual urbanism. *Revista Amazonia Investiga*, 13(77), с.233-245. ISSN 2322-6307. Available from: <https://doi.org/10.34069/AI/2024.77.05.17> [Viewed 2024-9-14].
- BOLATTAŞ GÜRBÜZ, F. и DENİZ, Ü., 2024. Exploring Global Education in Early Childhood: Preschool Teachers' Perspective. *Journal of Qualitative Research in Education*. ISSN 2148-2624. Available from: <https://doi.org/10.14689/enad.39.1925> [Viewed 2024-9-14].
- CHAPELLE, C., HAUSER, P.C., LEE, H., SCHÖNSTRÖM, K., et al., 2022. Discussion of Validation Issues in Signed and Spoken Assessments for Adult L2 Learners. В: *The Handbook of Language Assessment Across Modalities*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0190885052.
- CHAPELLE, C. и LEE, H., 2022. Validation of Spoken Language Assessments for Adult L2 Learners. В: *The Handbook of Language Assessment Across Modalities*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0190885052.
- DANG, Т.Н.М. и NGUYEN, А., 2024. The Impact Of Early Childhood Bilingualism On Cognitive Development: Comparative Studies. *Journal of Knowledge Learning and Science Technology*, 3(2), с.177-184. ISSN 2821-4862. Available from: <https://doi.org/10.60087/jklst.vol3.n2.p184> [Viewed 2024-9-14].
- GRAMATKOVSKI, В. и RISTEVSKA, М., 2019. EARLY BILINGUALISM: CHALLENGE FOR EDUCATORS AND EDUCATIONAL INSTITUTIONS (KINDERGARTENS AND SCHOOLS). *Teacher International Journal of Education*, 17, с.15-22. ISSN 1857-8888. Available from: <https://doi.org/10.20544/teacher.17.06> [Viewed 2024-9-14].
- LELEKA, Т. и MOSKALENKO, О., 2023. The Psycholinguistic Aspects of Global Bilingualism Against the Background of the Society Digitalization Process in Ukraine and Slovak Republic. *PSYCHOLINGUISTICS*, 33(2), с.90-

113. ISSN 2309-1797. Available from: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2023-33-2-90-113> [Viewed 2024-9-14].
- MARINOV, V., 2023. Актуални процеси в езиковата ситуация в крайния български Северозапад. В: *Прошло и будуће у култури срба и бугара - Минало и бъдеще в културата на сърби и българи*. Ниш: Филозофски факултет Универзитета у Нишу, pp.57-67. Available from: <https://doi.org/10.46630/pbk.2024> [Viewed 2024-9-15].
- MASOUMI, D. и BOURBOUR, M., 2024. Framing adequate digital competence in early childhood education. *Education and Information Technologies*. ISSN 1360-2357. Available from: <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12646-7> [Viewed 2024-9-14].
- PRADO, Y. и WARSCHAUER, M., 2024. *Voices on the Margins: Inclusive Education at the Intersection of Language, Literacy, and Technology*. Cambridge: MIT Press. ISBN 978-0262547574.
- RAFI, M.S., 2017. Bilingualism and identity construction in the digital discourse. *Journal of Multicultural Discourses*, 12(3), с.254-271. ISSN 1744-7143. Available from: <https://doi.org/10.1080/17447143.2017.1342649> [Viewed 2024-9-14].
- TEKYI-ARHIN, O., 2023. The benefits of bilingualism in early childhood education. Available from: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25301.70882> [Viewed 2024-9-14].
- TUIMEBAYEV, U., 2024. POSITIVE EFFECTS OF BILINGUALISM ON CHILD DEVELOPMENT. *Philology Studies*, 73(2), с.20-28. ISSN 2713-0541. Available from: <https://doi.org/10.48371/PHILS.2024.73.2.020> [Viewed 2024-9-14].
- ZAINUDDIN, H. & SJÖGREN, H., 2024. Teachers' Impressions on the Use of Digital Media in Early English Learning for Early Childhood Students. Available from: https://www.researchgate.net/publication/383552013_Teachers'_Impressions_on_the_Use_of_Digital_Media_in_Early_English_Learning_for_Early_Childhood_Students [Viewed 2024-9-15].

Информация за автора

Име с научна степен и длъжност на автора:

Виолета Георгиева-Христозова, доктор, гл. асистент

Персонален изследователски номер:

(WoS: KLY-9134-2024/ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0157-2046>)

Образователна институция/Институт:

Тракийски университет, Педагогически факултет

Контакти: +359888040288; violeta.georgieva@trakia-uni.bg

УЧЕНИЧЕСКОТО ЛИДЕРСТВО КАТО СЪВКУПНОСТ ОТ ДОБРОДЕТЕЛИ - ВЪТРЕШНИ СИЛИ И КАЧЕСТВА ПРИ УЧЕНИЦИТЕ ОТ 1. – 4. КЛАС

Илица Даскалова

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Резюме: В исторически план лидерството намира своето развитие векове наред. Още от Античността се разглежда позицията на лидера в обществения живот, което неминуемо дава отражение и в различните философии на образованието. Велики исторически личности и философи формират концепции и теории за лидерството, което дава отражение в цялото човечество. Всички тези фактори характеризират образа на лидера и качествата, които е необходимо да притежава. Настоящото изследване има за цел да създаде моментна картина на наличието на различни компоненти за проявление на лидерски качества сред учениците от 1. – 4. клас. Задачата е да се обобщи как се развиват етапите на развитие на лидера-ученик чрез преход от индивид в личност, а оттам – в лидер. В анкетното проучване са включени ученици от 4. клас от различни образователни институции, които са разположени в различна по характеристика територия. Чрез конструирания въпросник се установяват различни нива да развитие на добродетелите, вътрешните сили и качествата на учениците, които са формообразуващи компоненти на лидерската компетентност. В резултат на допитването се установи, че учениците от началния етап на основното образование притежават добро ниво на развитие на добродетели в себе си. Това е първа стъпка към формиране на ефективни лидерски умения. Необходимо е методическите подходи да бъдат насочени освен към постигане на възпитателни цели, които респективно подкрепят и притежанието на добродетели, но и да се създадат такива практики, които да развият в допълнителна степен вътрешните сили и лидерски качества у учениците от 1. – 4. клас.

Ключови думи: *лидерство, ученици, добродетели, вътрешни сили, лидерски качества*

STUDENT LEADERSHIP AS A SET OF VIRTUES - INNER STRENGTHS AND QUALITIES IN STUDENTS IN GRADES 1. – 4.

Ilitsa Daskalova

University of Plovdiv „Paisii Hilendarski“

Abstract: Historically, leadership has been developing for centuries. Since antiquity, the position of the leader in public life has been considered, which inevitably reflects in the various philosophies of education. Great historical figures and philosophers formed concepts and theories about leadership, which has an impact on all of humanity. All

these factors characterize the image of a leader and the qualities that he needs to have. The present study aims to create a snapshot picture of the presence of different components for the manifestation of leadership qualities among students in grades 1-4. The task is to summarize how the stages of development of the leader-student develop, through the transition from an individual, to a person, and from there to a leader. The survey included 4th grade students from different educational institutions, which are located in different characteristics. Through the constructed questionnaire, different levels of development of the virtues, inner strengths and qualities of students, which are formative components of leadership competence, are established. As a result of the consultation, it was established that students from the primary stage of primary education have a good level of development of virtues in themselves. This is the first step towards the formation of effective leadership skills. It is necessary to focus methodological approaches not only on achieving educational goals, which respectively support the possession of virtues, but also to create such practices that will further develop the inner strength and leadership qualities of students in grades 1-4.

Key words: leadership, students, virtues, inner strengths, leadership qualities

1. Въведение

Лидерството е многопластов феномен, който търпи своето развитие и научна обосновка векове наред. Още Конфуций е отбелязал, че личността има вътрешни сили като водеща роля има волята. Именно, за да се превърне един човек в самодостатъчен и самостоятелен индивид е необходимо да преодолява себе си. Ако разгледаме твърденията на Сократ ще открием, че индивидът се развива като лидер, когато се спазват етичните норми. Още във философията на образованието, Сократовите виждания са насочени към това да се въвежда традиция, в която важно място заемат разсъжденията и търсенията на причините, което оправдава убежденията, а преценките и действията остават основни. Сократ насърчава стремежа към живот на разума.

Според Платон в основата на усъвършенстване на личността стои знанието. Неговата философия за образованието до известна степен е продължение на Сократовите виждания, че образованието трябва да води след себе си като резултат учениците на ценят разума и да бъдат разумни, но надгражда мястото на добродетелите, ценностите и мъдростта в човешкото развитие.

Като ученик на Платон, Аристотел добавя и развива идеята за лидера през античността. Неговите възгледи са свързани с това, че идеите са над разума, светът е вечен и движението на всичко е непрестанно. Неговата философия за образование е основана на „Теорията на добродетелта“ като той разглежда най-високата цел на образованието – да се насърчава добрата преценка, мъдростта, развитие на способностите и най-вече, постигане на моралната добродетел и развитие на характера.

Ако разгледаме част от възгледите на философите на „новото време“ ще открием, че Жан-Жак Русо разглежда човека като изначално добър, той обръща внимание, че обществото ражда покварата и пороците. В неговата философски възгледи за образованието, той насърчава „свободното“ и „естествено“ развитие на децата. Индивида не губи своята свобода, но поставен в обща обществена норма, той я преоткрива в общата воля.

От всичко обобщено до тук можем да изведем заключение, че лидерството и особено по отношение на образованието, носи в себе си вътрешната динамика на развитието на трите етапа „индивид-личност-лидер“. Формирането и развитието на ценности, вътрешни сили, воля, мъдрост и добродетели са от решаващо значение за постигане на ефективни и ефикасни подходи, насочени главно към търсене на разумни решения, мъдри и добродетелни постъпки, в зависимост от моралните аспекти на личността на лидера. „Така ученето се превръща в процес, в който акцентът пада върху ученика и ролята в изграждането на неговото собствено знание, защото знанията се получават чрез индивидуален контакт с информацията“ (Ангелова, Радев 2017, с. 482).

Пл. Радев дава определение за лидер: „Първо лидер е всеки човек, който заема предимно неформална позиция на доминиране, има власт и влияние в групата, реализирани не само чрез логическо, но и емоционално обвързване. Второ, лидерът е личност, която създава и управлява стратегическо функционално единство на потребности, дейности, средства и цели. Трето, лидерът е личност, която се е утвърдила и ползва статуса си на успешно функциониране в икономическо, социално или политическо отношение в микро и макросреда“ (Радев 2008, с. 119). Според Г. Петков „множеството определения, позволява да се обобща, че лидерството следва да се разбира като водещо положение на отделна личност или група, обусловено от ефективни дейности и резултати“ (Петков 2010, с.13). Цв. Семерджиев определя, че „лидерите могат да се видят във всяка област на целенасочената човешка дейност. Всеки има своя представа за лидер. В повечето схващания това е човек, който управлява другите. В основната представа на научната общност, това е човек, който управлява себе си и останалите“ (Семерджиев 2008, с.14). Според Джоко Уилинк „в ръководството на всеки изключителен екип има и друг ключов елемент: взаимоотношенията. Лидерството изисква да изграждаш взаимоотношения. Добрите взаимоотношения с хората над теб, под теб и до теб в йерархията са от критично важно значение за постигане на силен екип“ (Willink 2020, с. 57).

Димитър Иванов в своята книга „Лидерство“ разглежда въпроса за единна ценностна система „Аретè“ като формиращ елемент във връзка с обучението и възпитанието на лидера. Според него „Арете-логия е наименование на интердисциплинарна хуманитарна теория, която изследва „понятия, категориите и законите на историко-психологическото унаследяване и етико-педагогическото възпитание на ценности с общосоциална значимост“. Въпросът представя и като теоретична обоснованост: „Теоретичните основи след-

ват възходящ ред: индивид - добродетели, личност - вътрешни сили, лидер-качества и образуват единна система от ценности „Аретè“ (Иванов 2014, с. 43).

Именно върху тази теоретична основа стои и в настоящото изследване като диагностика и моментна картина на нивото на развитие на ценностите, вътрешните сили и качества при учениците от 1. – 4. клас, които да доведат до обучение и възпитание на лидери – ученици и формиране и развитие на лидерски компетентности сред тях.

2. Ученическото лидерство като съвкупност от добродетели, вътрешни сили и качества при учениците от 1. – 4. клас

2.1. Настоящото изследване има за цел:

- да се проучи наличието на компоненти на единна ценността система при „Аретè“ при учениците от 1. – 4. клас в различни училища;
- да се определи степента на формиране на добродетели, вътрешни сили и качества при учениците от началния етап на основното образование;
- да се очертаят основните фактори, които влияят на ученическото лидерство, спрямо общите компоненти за лидерски качества;

2.2. Изследователски задачи:

- да се направи теоретично проучване на изследвания проблем;
- да се конструира въпросник – анкета за определяне на наличие на добродетели, вътрешни сили и качества сред учениците в началния етап на основното образование;
- да се систематизират и анализират получените резултати;
- да се направят съответните изводи и препоръки.

2.3. Хипотези:

Хипотеза 1: Предполага се, че учениците от 1. – 4. клас проявяват част от компонентите на единната ценността система „Аретè“;

Хипотеза 2: Допуска се, че лидерството сред учениците от началния етап може да се обучава и възпитава;

Хипотеза 3: Смята се, че въвеждането на практики за развитие на лидерски умения и качества у учениците от 1. – 4. клас в съответното училище ще допринесе за постигане на образователните и възпитателни цели в учебния процес.

3. Организация и методология на изследването

Обхванати са 68 ученици от 4. клас от четири населени места. Въпросникът-анкета е предоставен за попълване на учениците от 4. клас, намиращи се в разнообразна по характеристика територията. Подборът на образовател-

ни институции се извърши по съответни критерии, като част от тях са: училищата да бъдат в райони на голям град, средно голям град, малък град, но общински център и село. Половината от образователните институции са основни училища, а другата половина са средни училища. Също така се обърна внимание и на етническия състав в институциите като изследването се насочи както към училища с еднороден етнос, така и към мултикултурна среда.

4. Идентификация на изследването

Въпросникът за ученици за проявление на единната ценностна система „Аретè“ е конструиран от 26 въпроса. Всеки два от въпросите отговаря на различно ниво от ценностната система.

Първо ниво: 1. Звезда на добродетелите на индивида – Индивид, добродетели: Вяра, Бран, Любов, Труд, Власт. От 1-12 въпрос (1-2 – Вяра, 3-4 – Бран, 5-8 – Любов, 9-10 – Труд, 11-12 – Власт).

Второ ниво: 2. Квадрат на вътрешните сили: Разум, Воля, Чувства, Морал. От 13-20 въпрос (13-14 – Чувства, 15-16 – Морал, 17-18 – Воля, 19-20 – Разум).

Трето ниво: 3. Триъгълник на качествата на лидера: Вдъхновение, Идея, Импулс. От 21-26 въпрос (21-22 – Идея, 23-24 – Вдъхновение, 25-26 – Импулс).

На въпросите, респондентите отговарят с ДА/НЕ/Не мога да преценя и възможност да попълнят информация за пол, учебно заведение, клас и населено място.

5. Резултати

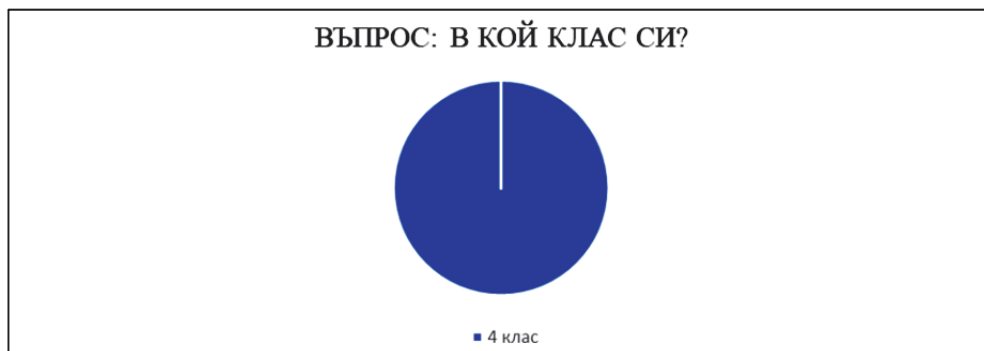
За настоящият анализ въпросникът-анкета е попълнен от почти равен брой момичета – 52,94 % и 47,06 % момчета, които са ученици от 4. клас в съответното на училище.



Фигура 1

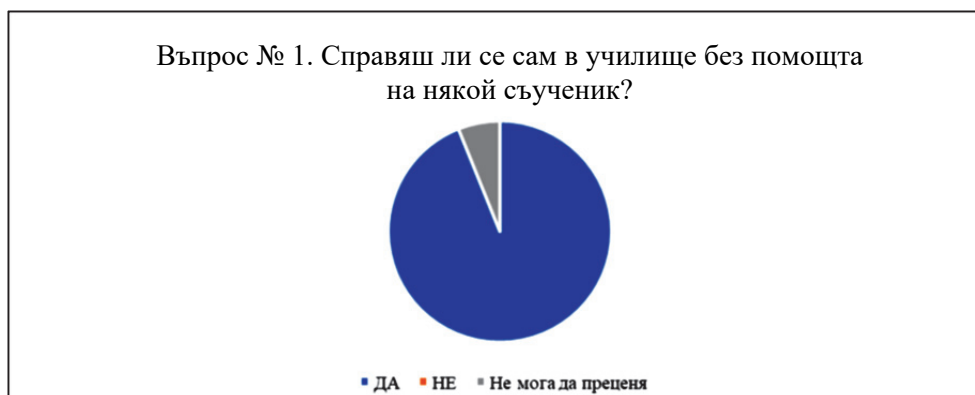
Ученическото лидерство като съвкупност от добродетели – вътрешни сили и качества при учениците от 1. – 4. клас

Всички ученици са попълнили първичната информация за клас, училище и населено място, както следва:



Фигура 2

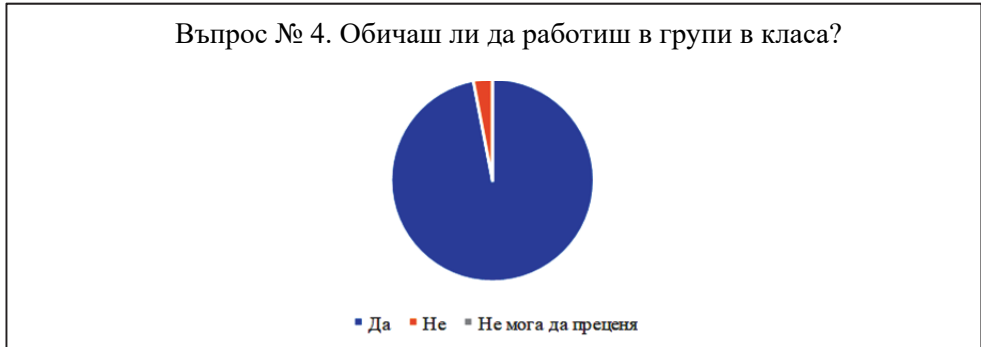
В резултатите в първото ниво: „Звездата на добродетелите на индивида“ се откриват високи проценти на положителни отговори, което е доказателство за наличие на основни добродетелни нагласи у децата. В първи и втори въпрос, който разглежда компонента „Вяра“, децата в по-голямата си част отговарят с „ДА“ на въпросите. Те са свързани с личната преценка и вяра в собствените сили и в подкрепата на съученици и/или учители.



Фигура 3

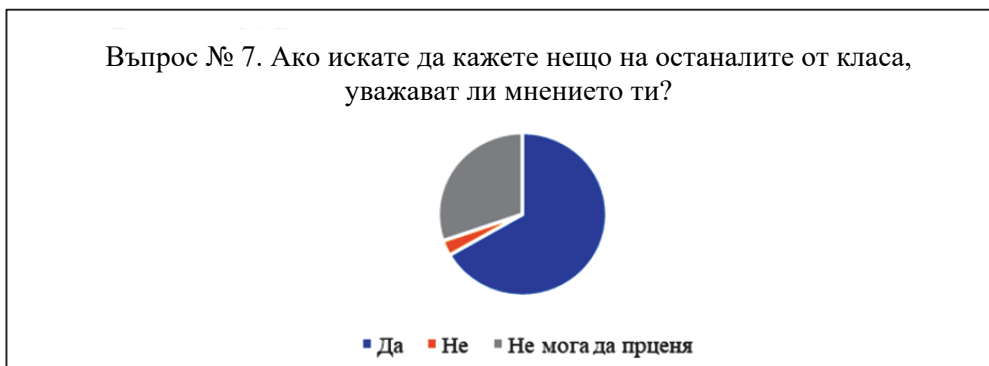
Ако разгледаме резултатите, свързани с втори компонент от първо ниво, свързани с „Бран“ ще забележим, че има разлика между резултатите в отговорите на учениците в двата въпроса, насочени към „Бран“. При въпрос 3 „Налага ли се да защитаваш някого от класа/училище?“ 54,55% отговарят с

„ДА“, 33,33% отговарят с „НЕ“ и 12,12% са отговорили с „Не мога да преценя“.



Фигура 4

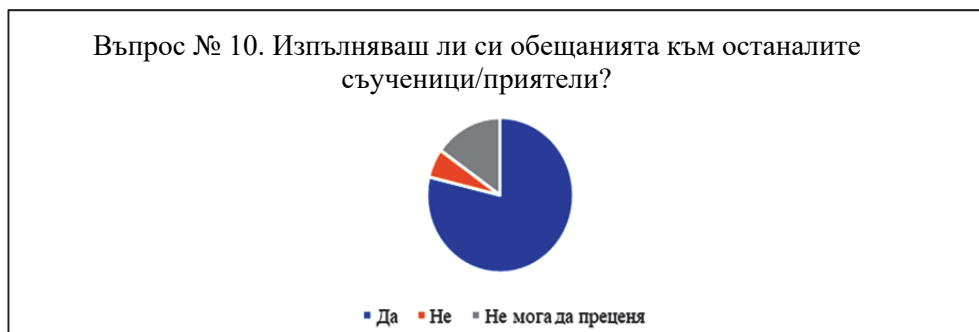
Относно въпросите, които са свързани с третия компонент „Любов“, отново от първо ниво, те са насечени към разбиранията на децата за отношенията и чувствата по между им. Резултатите от отговорите им също имат силно присъствие на положителни отговори. На три от общо четири въпроса, разглеждащи „Любов“, децата са отговорили с „ДА“ между 87,88% до 93,94%, което показва положителните нагласи един към друг. Единствено на въпроса „Ако искате да кажете нещо на останалите от класа, уважават ли ти мнението?“ се наблюдава спад в положителните отговори – с „ДА“ – 66,64%, с „НЕ“ – 3,03% и с „Не мога да преценя“ – 30,30%



Фигура 5

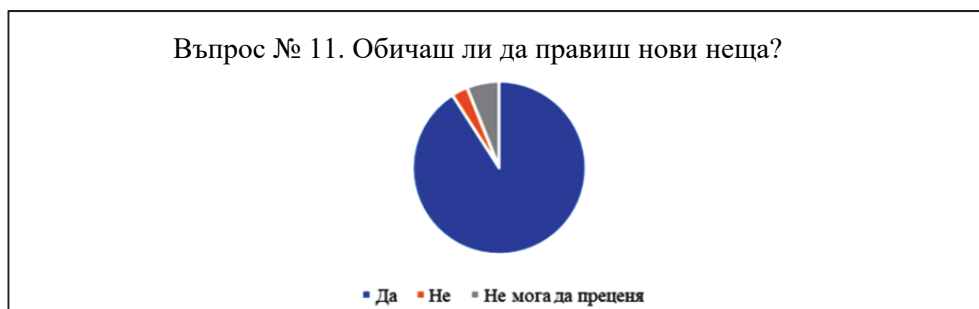
По отношение на четвъртия компонент „Труд“ се забелязват резултати с положителни отговори между 78,79% и 87,88% .

Ученическото лидерство като съвкупност от добродетели – вътрешни сили
и качества при учениците от 1. – 4. клас

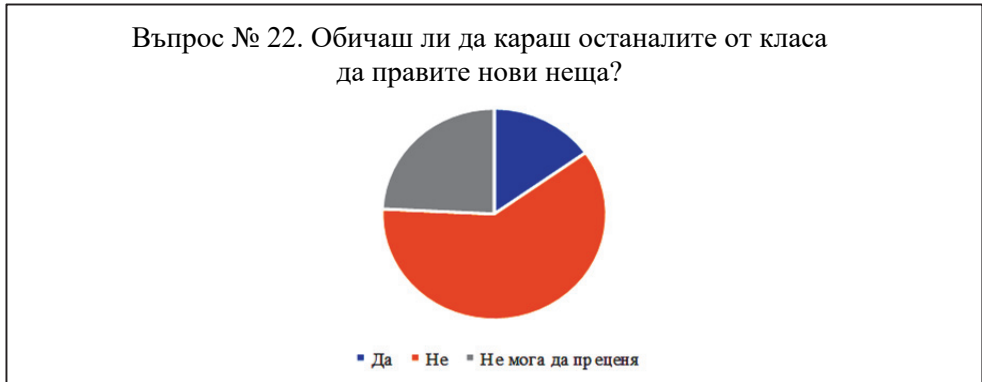


Фигура 6

В петият компонент „Власт“ от първо ниво на „Звездата на добродетелите на индивида“ на въпросите, свързани с желанието за откривателство и среща с нови неща, учениците отговарят в голямата си част положително – 90,91%, с „Не“ – 3,03% и с „Не мога да преценя“ – 6,06%. Повече отрицателни отговори се срещат на въпросите, които са свързани с проявата на търпение и въздържание, което при всички случаи се свързва и с възрастовите особености на децата от 4. клас.



Фигура 7



Фигура 8

Спирайки се на въпросите, които разглеждат второ ниво от единната ценностна система „Аретè“, а именно: „Квадрат на вътрешните сили“ с компоненти Разум, Воля, Чувства и Морал, се наблюдават по-динамични проценти в положителните, отрицателните и неопределените отговори. Това дава ясна перспектива, че тук развитието на личността на индивида в тази възраст все още търси своето положение и посока на развитие. Въпреки това, отговорите на въпросите носят положителна нагласа и адекватно развитие на учениците от началните класове на основното образование.



Фигура 9

По отношение на трето ниво от единната ценностна система „Аретè“, а именно „Триъгълник на качествата на лидера“: Вдъхновение, Идея, Импулс, се обособиха резултати, които показват доста по-ниски проценти на положителни отговори. Учениците от началният етап на основното образование все още не са развили умения за създаване и управление на новаторски идеи и решения. Все още не са натрупали увереност и компетентност да бъдат водачи в някои ситуации в училище и/или сред приятели си и да черпят опит от вече доказани личности или авторитети в техния живот.

6. Изводи и заключение

Лидерството сред учениците все повече се оказва решаващ фактор за формиране на личностното им развитие. Трансформацията на лидерските проявления от тези на лидера - директор към споделено лидерство и прилагане на всеобхватни лидерски практики, допринася за постигане на образователните и възпитателни цели в учебния процес. От проведеното анкетно проучване може да направим заключение, че:

- ✓ Учениците от 1. – 4. клас проявяват част от компонентите на единната ценностна система „Аретè“, най-вече в първо ниво: Звездата на добродетелите на индивида, което предполага положителна посока на тяхното развитие в трите етапа: индивид-личност-лидер;
- ✓ Лидерството сред учениците от началния етап на основното образование може да се обучава и възпитава чрез включване на различни лидерски практики;
- ✓ Формирането на лидерската компетентност е в пряка връзка с видовете възпитание и образование, които получават учениците в училище;
- ✓ Съотношението е в положителна перспектива, че колкото повече се постигат възпитателните цели, толкова повече се развива личността на учениците, които в последствие ще придобият лидерски умения.

От изведените данни могат да се направят и допълнителни изводи, че според резултатите от проученото мнение на учениците от началния етап се наблюдава добро ниво на развитие на добродетелите у децата. Остава въпросът за прилагане на такъв тип училищни методи и техники, които да допринесат за бъдещото развитие на вътрешните сили и формиране на ефективни и ефикасни лидерски качества, които да гарантират добродетелни и морални подходи във вземането на решения при децата и реакции в различни житейски ситуации.

Развитието на лидерската компетентност сред учениците още 1. – 4. клас ще създаде условия за допълнителна подкрепа в образователния процес и повишаване на личностната мотивация сред децата. Формиране на такъв тип умения води след себе си изграждане на личности, които да бъдат адаптивни в съвременните условия и на образование, и на живот. Самоосъзнаването и самоактуализацията при учениците ще повиши техния потенциал и ще изгради у тях умения да бъдат в бъдеще добри приятели, добри служители, добри партньори, добри родители.

ЛИТЕРАТУРА

АНГЕЛОВА, Н., В. РАДЕВ. 2017, Иновативни информационни технологии за обучение по графичен дизайн. Социално-педагогически аспекти на детското развитие, *Сборник с доклади от интердисциплинарна научна конференция*, Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“, с.482 – 491, ISBN

- 978-619-202-279-2.// **Angelova, N. i V. Radev.** 2017, Inovativni informacionni tehnologii za obuchenie po grafichen dizajn. Socialno-pedagogicheski aspekti na detskoto razvities, Sbornik s dokladi ot interdisciplinarna nauchna konferencija, Plovdiv: UI „Paisij Hilendarski“, 482 – 491, ISBN 978-619-202-279-2. [in Bulgarian]
- ИВАНОВ, Д.**, 2014. *Лидерство*, София: Сиела Норма АД, ISBN 978-954-28-1497-9 // **Ivanov, D.**, 2014. *Liderstvo*, Sofija: Siela Norma AD, ISBN 978-954-28-1497-9. [in Bulgarian]
- ПЕТКОВ, Г.**, 2010. *Стратегическо ръководство и лидерство Психологически аспекти*, София: Софттрейд, ISBN 978-954-334-112-2// **Petkov, G.**, 2010. *Strategichesko rykovodstvo i liderstvo Psihologicheski aspekti*, Sofija Softtrejd, ISBN 978-954-334-112-2 [in Bulgarian]
- РАДЕВ, ПЛ.** 2008. *Основи на вътрешния училищен мениджмънт*, Пловдив: Университетско издателство ПУ, ISBN 978-954-423-462-1// **Radev, Pl.** 2008. *Osnovi na vytreshnija uchilishten menidzhmynt*, Plovdiv: Universitetsko izdatelstvo PU, ISBN 978-954-423-462-1 [in Bulgarian]
- СЕМЕРДЖИЕВ, ЦВ.** 2008. *Стратегическо ръководство и лидерство Лидер*, София: Софттрейд, ISBN 978-954-334-051-4 // **Semerdzhiiev, Cv.** 2008. *Strategichesko rykovodstvo i liderstvo Lider*, Sofija: Softtrejd, ISBN 978-954-334-051-4 [in Bulgarian]
- WILLINK, J.** 2020 *LEADERSHIP Strategy and Tactics: Field Manual*, US: Jocko Command LLC

Информация за автора

Име с научна степен и длъжност на автора:

асистент Илица Даскалова

Образователна институция/Институт:

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“,

Педагогически факултет, катедра „Начална училищна педагогика“.

Контакти: [Ilitsa.daskalova@uni-plovdiv. bg](mailto:Ilitsa.daskalova@uni-plovdiv.bg)

ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА ИНТЕГРИРАНЕ НА ИНФОРМАЦИОННИТЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА ВЪВ ВТОРА ВЪЗРАСТОВА ГРУПА

Златина Пейчева Бимбалова-Тачева

Детска градина „Делфин“, град Бургас

Резюме. Един от най-трудните аспекти на детската психология и педагогика е овладяването на речта. Този процес изисква целенасочена и последователна педагогическа работа, включваща използването цял арсенал педагогически методи и подходи. Освен традиционните методи съвременната наука предлага използването на иновативни интерактивни методи и информационни и комуникационни технологии. Използването на дигитални ресурси в учебния процес е ефикасен метод за реализиране на образователните задачи по български език и литература. Настоящата статия има за цел да представи резултати от проучване и експериментирание на ефективността от разработването и използването на интерактивни дигитални ресурси за формиране и развитие на езиковите компетентности на децата във втора възрастова група на детската градина.

Ключови думи: *информационно-комуникационни технологии, езикови компетентности, речево развитие, втора възрастова група*

OPPORTUNITIES FOR THE INTEGRATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN THE SECOND AGE GROUP

Zlatina Peicheva Bimbalova-Tacheva

Kinder garden „Dolphin“, Burgas

Abstract. One of the most difficult aspects of child psychology and pedagogy is the mastery of speech. This process requires purposeful and consistent pedagogical work, including the use of a whole arsenal of pedagogical methods and approaches. In addition to traditional methods, modern science offers the use of innovative interactive methods and information and communication technologies. The use of digital resources in the educational process is an effective method for the implementation of educational tasks in Bulgarian Language. This article aims to present the results of research and experimentation of the effectiveness of the development and use of interactive digital resources for the formation and development of language competences.

Keywords: *Information and Communication Technologies, language competences, speech development, second age group*

Въведение

Предучилищната възраст е решаваща за развитието на детето. Всичко, което детето е научило в тази възраст има осезаемо влияние върху по-нататъшното му интелектуално и социално развитие. Основна задача на педагозите в предучилищното образование е развитието на когнитивните способности на децата. Когнитивното развитие се осъществява под влияние на социалната среда. В процеса на общуване с другите детето научава езика. Навременното и правилно овладяване на речта от детето е най-важното условие за неговото пълноценно умствено развитие. Без добре развита реч няма истинска комуникация. развитието на речта е дълъг и сложен процес. Ефективността на процеса на формиране на комуникационни и речеви умения на детето в съвременния образователен процес до голяма степен зависи от използването на информационните технологии. Тяхното прилагане в обучението по български език и литература активно повлиява върху формирането и развитието на слушане, говорене, подобряването на устната монологична и диалогична реч, насърчаването на творческото развитие на личността. Съвременното дете расте в един бързоразвиващ се в технологично отношение свят и за да привлече неговото внимание и интерес, педагогът трябва да го направи по интересен, интерактивен начин.

Интегриране на информационните и комуникационни технологии в образователния процес в детската градина

През последните двадесет години нашето общество е свидетел на революцията на информационните и комуникационни технологии достигаща подалеч, отколкото повечето от хората сме си представяли. Тези технологии станаха неразделна част от ежедневиия живот на всеки от нас, в това число и на децата. Бързото им развитие обхваща области, свързани с разработването и използването на нови методи и средства за обучение, открива нови възможности за подобряване на учебно-възпитателния процес не само в училище, но и в детската градина. (НАЙДЕНОВА 2012, с. 296)

Информационните технологии са новото предизвикателство за образованието. Използването им разнообразява образователното съдържание и го прави по-атрактивно; дава ново измерение на поднасяне и възприемане на материала, в което участват повече сетива, т.е. използва се мултисензорен подход на преподаване и учене; осъществява се права и обратна връзка с децата чрез разнообразни задачи, съобразени с целите на образователния процес. ИКТ приложени в учебния процес завладяват емоционално децата, които стигат до познанието като търсят, пресъздават и опитват. (СКОЧЕВА-АНТОНОВА 2020)

Използването на интерактивни технологии в детската градина допринася и за повишаване активността на децата. То дава възможност за по-голяма нагледност в педагогическата ситуация. Децата са активни участници в процеса

на учене, а не пасивни слушатели. Те дейно усвояват новите знания, умения и отношения. Освен обучителен ефект, те имат и възпитателен. Посредством информационните и комуникационни технологии децата имат възможност да сравняват себе си с останалите, да направят самооценка, което е градивно за тяхното развитие. Освен това, когато децата знаят, че контролът не е изцяло въвн от тях, те се чувстват по-уверени в себе си, а също така и по-мотивирани. (МИТЕВА 2017, с. 294)

Много важен фактор за формиране основите на информационната култура на децата от предучилищна възраст е влиянието на личността на педагога в детската градина. Творчески организираният от него учебно-възпитателен процес спомага за всестраниното развитие на детето, овладяването от него на нови знания и умения чрез осъществяването на различните видове дейности, приспособяването му към съвременната информационна среда. Освен психолого-педагогически знания, необходими за успешната и ефективна работа с децата, педагогът трябва да притежава знания и умения в областта на съвременните информационни и комуникационни технологии, които са неотменна част от живота и дейността на децата от предучилищна възраст. (ТЕРЗИЙСКА 2020, с. 42)

Настоящото изследване представя резултати от проучване и експериментирание ефективността от разработването и използването на интерактивни дигитални ресурси за формиране и развитие на езиковите компетентности на децата във втора група на детската градина.

Обект на изследване: Формиране на езикови компетентности в обучението по български език и литература във втора група на детската градина.

Предмет на изследването: използването на ИКТ като възможност за подобряване и разнообразяване на дейностите, които детският учител планира в учебния процес по БЕЛ за формиране и развиване на езиковите компетентности на децата.

Акценти на учебното съдържание по български език и литература във втора група на детската градина и възможности за интегриране на ИКТ

Работата по образователно направление български език и литература във втора група е насочена към овладяване на логически свързана, граматически правилна и изразителна реч. Формират се начални умения за съставяне на разказ посредством действен и нагледен способ. Развитието на свързана реч се осъществява и посредством преразказ на приказка или разказ. Чрез преразказването на приказки или разкази децата развиват умения за логически свързана реч. Друг важен акцент на работата по образователното направление във втора група е речниковата работа. Речниковата работа във втора група е системна целенасочена дейност за обогатяване и активизиране на детския речник с думи и изрази от различни стилистични пластове.

Развитието на граматически правилна реч е следващата основна задача на работата по български език и литература във втора група. Изучаването на граматическите категории се извършва на практическа основа. За тази възраст е характерно практическото усвояване на граматически правилна реч. (ПЕТРОВА 1977).

Информационните и комуникационни технологии, които могат да се използват в обучението по български език и литература в детската градина във втора възрастова група са интерактивната дъска, таблета и мултимедийната система. Разработването на разнообразни дигитални ресурси, както и използването на различни софтуерни продукти като електронни платформи и електронни ресурси дават възможност за по-лесно усвояване на учебното съдържание по БЕЛ. Прилагането им дава възможност да се реализират основните принципи като достъпност, активност, гъвкавост, последователност, нагледност, индивидуален подход, системност и компетентностен подход.

Във основа на изложеното дотук бе направено изследване, което цели да докаже, че разработването и използването на система от дигитални ресурси в обучението по БЕЛ във втора възрастова група благоприятства формирането и развитието на езиковите компетенции в предучилищна възраст. За целта бяха разработени дигитални ресурси за пет теми, обединени в глобална тема „Бяла зима“. Проведено бе и анкетно проучване сред практикуващи учители както в предучилищна възраст, така и в начална училищна възраст.

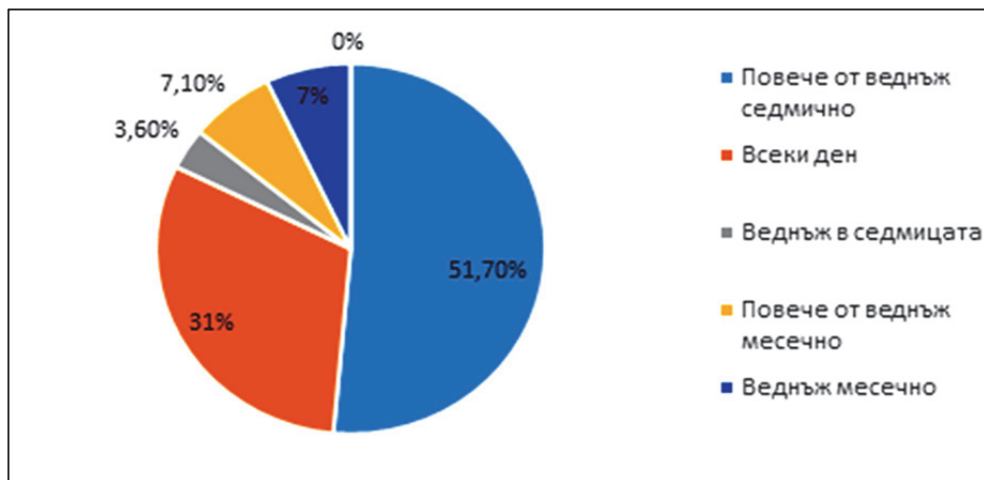
Резултати

Анкетното проучване се осъществи сред практикуващи учители, както в предучилищна възраст, така и в начална училищна възраст. В анкетата се включиха общо 29 учители – 22 от тях работят като детски учители и 7 като начални учители. От направеното проучване може да се направят следните изводи:

Анкетата с педагогическите специалисти показва, че 96% от анкетираните учители използват дигитални ресурси в своята педагогическа дейност, а само 4% не ги използват.

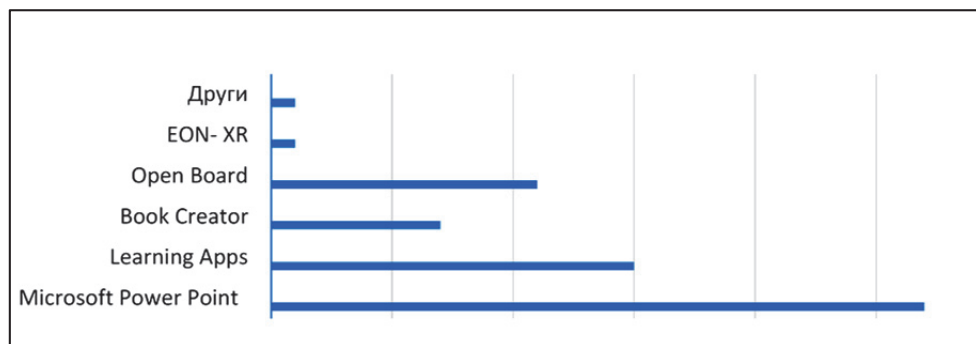
На въпроса колко често използвате дигитални ресурси в своята практика 32,1% посочват, че ги използват всеки ден, 50% от анкетираните отговарят, че ги използват повече от 1 път в седмицата, 3,6% ги използват веднъж в седмицата, 7,1% ги използват повече от веднъж месечно, 7,1% ги използват веднъж месечно.

Възможности за интегриране на информационните технологии в образователния процес по български език и литература във втора възрастова група



Фигура 1. Честота на използване на дигитални ресурси от педагогическите специалисти

Относно платформите, които използват учителите за целите на образователния процес, отговорите са разнообразни: Microsoft Power Point, Learning Apps, Book Creator, Open Board, Wardwall, EON- XR и други.



Фигура 2. Разработване на дигитални ресурси в платформи и програми

Относно положителните страни на дигиталните ресурси отговорите са различни, но са основно в посока на това, че са в помощ и на учителя, и на децата.

За отрицателни страни на приложението на дигиталните ресурси учителите споделят следните мнения: изискват време и голяма предварителна подготовка; недостатъчно добро ниво на дигитална грамотност; липса на социално

взаимодействие; ако се прекалява с дигиталните ресурси, те възпрепятстват социалното развитие на децата, а при някои деца се наблюдава пристрастяване.

Анализът по отношение на формиране и развиване на езиковите компетенции на децата във втора група се извърши на базата на три показателя:

Показател 1 – Детето притежава и използва базов речник по български език/съществителни, прилагателни, глаголи, свързващи думи/ в общуването си.

Показател 2 – Детето съгласува съществителното и прилагателното име по род и число.

Показател 3 – Детето конструира прости кратки и разширени изречения по нагледна основа.

Трите показателя са свързани с езиковите компетенции на децата. Те се изследват посредством входящата и изходящата диагностика съответно в началото и в края на изследването. Максималният брой точки е 60. По време на изследването бяха проведени педагогически ситуации по следното тематично разпределение:

Тема 1: „Един зимен ден“

В тази тема се активизират в речника на децата думи, които са свързани с промените в природа през зимата/сняг, студ, снежинки/, както и думи, свързани с игри и забавления на снега/ пързалка, шейна, ски, снежен човек, снежни топки/. Постигането на компетентностите и очакваните резултати се осъществява с помощта на дигитални ресурси с програмите PowerPoint и Openboard. Стимулира се активното слушане с разбиране и правилното изговаряне на думите.

Тема 2: „Зимно облекло“

В тази тема се активизират в речника на децата на думи – съществителни имена – названия на зимно облекло. Акцентът е върху правилното звукопроизношение и съгласуването на думите по род и число. Обогаत्या се речника с думи за обобщаване – зимни дрехи. Използван е интерактивния софтуер за бяла дъска Open Board.

Тема 3: „В очакване на празника“

В тази тема се активизират думи, свързани с коледната тематика /Коледа, празник, шейна, джуджета, подарък, шишарки, елха/. Обогаत्या се речника на децата с думите: празнична трапеза, погача, сарми, сушени плодове. Използван е изработен дигитален ресурс чрез платформата Thinglink.

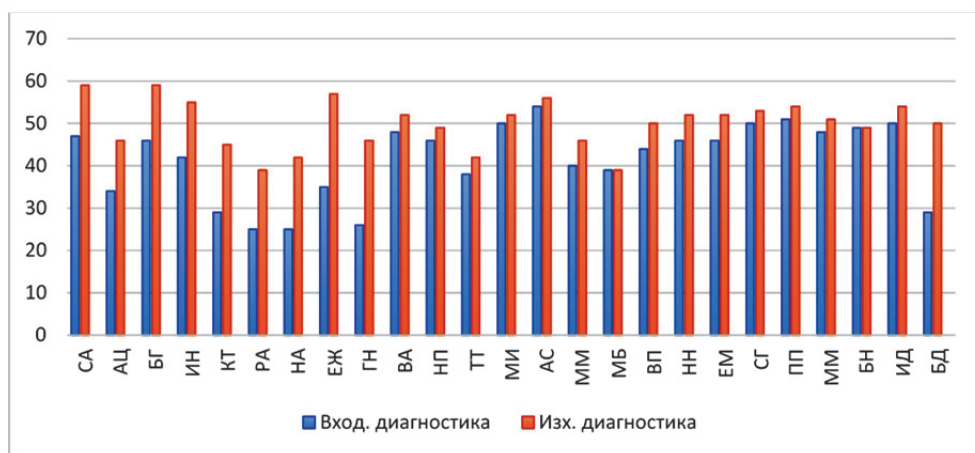
Тема 4: „Дядовата ръкавичка“

Опресняват се знанията приказката „Дядовата ръкавичка“ с презентация на PowerPoint. Подреждат се моментите от нея с платформата Learning Apps. С помощта на платформата Wordwall се припомнят и други приказки с тези герои.

Тема 5: „Весели зимни игри“

В тази ситуация чрез платформата Book Creator се активизират в детския речник думи, свързани със зимните игри – сняг, шейна, ски, кънки, пързалки и др. Стимулират се децата да отговорят с цяло изречение на поставен въпрос. С платформата OpenBoard е изработен ресурс, чрез който се активизират думи за емоции – радостен, весел, учуден, щастлив, тъжен....

Сравнителният анализ на входящата и изходящата диагностика показва, че децата са не само затвърдили знанията си по образователно направление „Български език и литература“, но и са постигнали по-високо ниво на езиково-говорно развитие, измерено чрез увеличен брой на самостоятелни отговори. Налице е значително позитивно влияние на мултимедийните нагледни ресурси в обучението по български език и литература. Те подпомагат когнитивното и емоционалното развитие на децата чрез визуализиране на учебния материал, което улеснява разбирането и запаметяването на новата информация.



Фигура 3. Сравнителна графика на входящата и изходяща диагностика

Заклучение

Използването на разнообразни дигитални ресурси в учебния процес е ефикасен метод за реализиране на образователните задачи. Това води до повишаване на активността и ангажираността на децата в образователния процес, като ги насърчава да участват по-активно в учебните дейности и да проявяват интерес към изучаваните теми. Нагледно-образното представяне на материала с помощта на дигитални ресурси го прави по-лесен и достъпен за децата. Чрез визуализацията и интерактивните подходи се проследяват причинно-следствените връзки и се моделират различни взаимовръзки и отношения, което подпомага по-лесното и трайно усвояване на знанията. Интегра-

цията на дигитални ресурси подпомага осъществяването на компетентностния подход в образователния процес. Комплексното им действие създава условия за развитие на ключови компетенции, необходими за личностното развитие и успешната социална интеграция на децата.

Чрез тези изводи се подчертава значението на информационните и комуникационни технологии като важен елемент от съвременното обучение в предучилищна възраст, който допринася за по-доброто езиково и комуникативно развитие на децата.

ЛИТЕРАТУРА

- НАЙДЕНОВА, Д., 2012. Информационните технологии в живота на детето. *Образование и технологии*, бр. 8
- МИТЕВА, К., 2017. Разработване на учебни ресурси за работа с интерактивна дъска и таблети. *Образование и технологии*, бр. 8.
- ТЕРЗИЙСКА, М., 2020. Формиране на информационна култура в предучилищна възраст. *Българско списание за образование*, том 1.
- ПЕТРОВА, Е., 1977. Овластяване на родния език в детската градина, *Народна просвета*.

БЕЛЕЖКИ

1. ЗАКОН ЗА ПРЕДУЧИЛИЩНОТО И УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ, Обн. ДВ, бр.79 от 13 октомври 2015 г., в сила от 01.08.2016 г., издаден от министъра на образованието и науката
2. СКОЧЕВА-АНТОНОВА, М., 2020. Информационните технологии като средство и метод за овладяване на граматически правилна реч при децата в началното училище. [Онлайн]. Available: <http://conference-pf.shu.bg/files/2020/doktoranti/m-st-skocheva-antonova.pdf>.

Информация за автора

Име с научна степен и длъжност на автора:

Златина Пейчева Бимбалова-Тачева – учител

Образователна институция/Институт:

Детска градина „Делфин“, град Бургас

Контакти: тел. 0898568486, e-mail: zlatina.bimbalova-tacheva@edu.mon.bg

ФОРМИРАНЕ НА СОЦИАЛНИ УМЕНИЯ ЧРЕЗ ПРИЛАГАНЕ НА ЕКИПНА ЗАДАЧА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

старши учител **Златина Стаматова Байчева**
Детска градина „Делфин“, град Бургас

Резюме. Статията поставя на фокус социалните умения и представя резултати от научно изследване, показващо степента на формирането им при деца в предучилищна възраст. В основата на развиването на социалните умения е предложен иновативен за българската образователна система метод, а именно екипната задача. Изследването цели да установи какъв ефект има методът на екипната работа върху социалната компетентност на децата, включително умения за сътрудничество, комуникация, емпатия и решаване на конфликти. Използвани са комбинация от качествени и количествени методи, които осигуряват пълна картина на ефективността на екипната работа за формиране на социални умения: наблюдение, интервюта, анкети, тестове за оценка на социални умения, анализ на документи. Диагностичната процедура е разработена и проведена във връзка с придобиване на втора квалификационна степен.

Ключови думи: *социални умения, екипна задача, предучилищна възраст, научно изследване*

FORMATION OF SOCIAL SKILLS THROUGH APPLICATION OF TEAM TASK IN PRESCHOOL AGE

senior teacher **Zlatina Stamatova Baycheva**
Kinder garden „Dolphin“, Burgas

Abstract. The article focuses on social skills and presents the results of a scientific study showing the degree of their formation in preschool children. An innovative method for the Bulgarian educational system is proposed as the basis for developing social skills, namely the team task. The research aims to determine what effect the teamwork method has on children's social competence, including cooperation, communication, empathy and conflict resolution skills. A combination of qualitative and quantitative methods were used, which provide a complete picture of the effectiveness of teamwork for the formation of social skills: observation, interviews, surveys, tests for the assessment of social skills, document analysis. The diagnostic procedure was developed and conducted in connection with the acquisition of a second qualification degree.

Keywords: *social skills, teamwork, preschool, scientific research*

Въведение

Социалните умения са критичен аспект от развитието на децата, който се формира още от най-ранна възраст. Един от най-подходящите, интересни и различни съвременни методи за формиране на тези умения е работа в екип или така наречената екипна задача. За децата в предучилищна възраст, които тепърва откриват света и взаимодействието с околните, е от съществено значение да научат как да работят в екип, да разбират емоциите си и да създават здравословни взаимоотношения. Чрез екипни задачи и съвместни игри, децата могат да изградят основни социални умения, като комуникация, сътрудничество, емпатия и умение за разрешаване на конфликти.

Теоретична част

Детската градина е образователна институция, която възпитава и спомага развитието на детската личност.

А образованието като процес включва обучение, възпитание и социализация и има ориентираност към интереса и мотивацията на детето, към възрастовите и социалните промени в живота му, както и към способността му да прилага усвоените компетентности на практика.

Образователната система непрекъснато информира, че е наясно с обстоятелства за подготвяне на млади хора за бъдещето. Педагозите разбират, че учебната среда на днешните деца трябва да е „атрактивна“ и да изгражда готовност за развитие през целия живот по заинтригуващ начин. Затова обучението на „новото време“ прави преход от обучение свързано с получаване на енциклопедични знания към обучение, което формира умения за решаване на проблеми в различни житейски области. Това от своя страна налага развиване на всички ключови компетентности на 21 век, една от която е и социалната компетентност или така наречените социални умения.

В своя статия Юлия Дончева конкретизира няколко гледни точки за социализация, едно от тях е:

„Според психологията същността на социализацията се състои в съчетаването на приспособяването (адаптацията) и обособяването на човека в условията на конкретното общество. Тя е процесът, чрез който индивидът става член на семейството, културата и обществото – процес, който започва от раждането и продължава през целия жизнен цикъл, включвайки цял комплекс от формални и неформални институции. Чрез социализацията индивидът усвоява и активно възпроизвежда социалния опит и системата от социални връзки и отношения, т.е. чрез нея се постига развитие на личността в аспекта на нейната обществена детерминация и функция“ (Дончева 2018, стр. 981).

Можем да кажем, че социализацията е процес, който започва от раждането на човека и има непрекъснат характер. Това е цялостно формиране на личността чрез усвояване от индивида на знания, норми и ценности и чрез овладяване на езика и начините на общуване.

Прието е, че първата социализация на детето е в семейството. То има основна функция в процеса на социализация на човека. В семейната среда се усвояват социални норми на поведение и ценностни ориентации чрез подражание и идентификация. В семейната обстановка децата дори не осъзнават как сами се учат. В основата на социализацията са залегнали отношенията между хора, а в нашия случай между възрастни и деца. Изградените отношения на привързаност в ранното детство и емоционална сигурност у подрастващите е доказателство, че те ще имат по-силно развити социални компетентности от връстниците си. Другият традиционен субект от специфичната социална структура и така важен за формиране на детската личност е детската градина.

Предучилищното образование е възрастов период на последващ етап на социализиране, в който се формират основните свойства и лични качества на детето. Христо Кючуков го определя още като „етап на усвояване на знания и умения, които ще са в основата на неговата социалната полезност, която се явява ключова за формиране на неговите социални компетентности, дефинирани като съвкупност от умения, позволяващи на човека да взаимодейства адекватно с останалите индивиди при изпълнение на различни социални роли в процеса на социализацията му“ (Кючуков 2005, стр. 3-4).

Педагогът още в детската градина стремглаво се старее да формира социални умения, които развиват способността на детето за успешно взаимодействие и сътрудничество с връстници и възрастни, да формира обществено отговорно отношение към останалите, самостоятелност и независимост като съвкупност от самоконтрол, самообучение и самообслужване, критично мислене и умение за откриване на социални проблеми и разрешаването им по начин еднакво удовлетворяващ и двете страни. Всичко това са част от реализираните елементи на „социалната компетентност“. Според Блага Димова „Децата с високо развити социални умения имат по-висока самооценка, докато липсата на важни социални умения в детството е предпоставка за проблеми с психичното здраве в бъдещ етап на живота“. (Димова 2023, стр. 374)

Оказва се, че социалните умения всъщност са необходимост. Ние като възрастни притежаваме голяма част от гореспоменатите умения и личностни качества без дори да се замисляме откъде ги притежаваме. Но е факт, че те са част от нашата изградена личност и са ни нужни, за да съществуваме. Много автори размишляват върху начина на формирането на социалните умения и нуждата това да се случва още от детска ранна възраст и дават отговор на въпроса „Защо децата трябва да притежават социални умения или да бъдат социализирани?“.

Нели Кръстева и Юлия Дончева твърдят, че „Социализацията е необходима, за да може един индивид да се изгради като личност. В процесът на социализация човек, придобива нови знания, опит, възприема норми на поведение и различни морални ценности, които са общоприети за обществото, в

което живее. Първичната социализация на детето започва от неговото раждане“ (Кръстева, Дончева 2020, стр. 113).

Екипната задача е един иновативен метод за преподаване подходящ за прилагане още в предучилищното образование. Работа в екип е един от начините да се разчупи стереотипа в детската градина и да се направи по-ефективен възпитателно-образователният процес, както и да се изградят социокултурни компетентности у децата. Екипните задачи представляват структурирани дейности, които изискват сътрудничество между децата за постигане на обща цел. Това може да включва игри, творчески проекти, групови дискусии и други дейности, които насърчават взаимодействието. Чрез такива задачи децата имат възможност да:

1. Научат как да комуникират ефективно – Разговорите между децата по време на игра ги учат да изразяват мисли и емоции, както и да разбират изказванията на другите.
2. Работят в сътрудничество – За успешно завършване на задачата, всяко дете трябва да допринесе и да съобразява действията си с останалите, което изгражда чувство за екипност и взаимопомощ.
3. Развиват емпатия и разбиране – Когато работят заедно, децата се учат да се поставят на мястото на другия, да уважават различни гледни точки и да проявяват търпение.
4. Решават конфликти – По време на групови задачи често възникват разногласия. Децата се учат да намерят решения, да преговарят и да разбират компромиса като част от съвместната работа.

Успехът на всяка екипна работа се определя до голяма степен от принципите на екипната работа – хуманност, демократичност, толерантност, приемственост, единство, разнообразие, равнопоставеност. А принципите са в основата на изработването на правилата на екипната работа:

- Своевременно планиране и разпределяне на задачите;
- Коректност по отношение на срока на изпълнение и качеството на изпълнение на задачата;
- Отговорност на всеки и всички за общия резултат;
- Добронамереност и толерантност като основа на приемливо поведение;
- Съвместно обсъждане и договаряне на всички спорни въпроси и др. (Гюрова, Божилова 2006, стр. 45 – 46).

Децата, които развиват добри социални умения, чрез екипни дейности са по-способни да се справят с предизвикателствата на училищния живот и да изграждат силни взаимоотношения. Социалните умения, придобити в предучилищна възраст формират основата за успешното интегриране на децата в образователната среда и обществото като цяло.

Резултати

В подкрепа на теоретичната обосновка и за да се установи до каква степен е възможно да се формират социални умения, чрез прилагане на екипни задачи, при деца на възраст 5-6 години, бе направено изследване. Целта бе да се установи какъв ефект има методът на екипната работа върху социалната компетентност на децата, включително умения за сътрудничество, комуникация, емпатия и решаване на конфликти.

За провеждане на диагностичната процедура бе използван протокол за педагогическо наблюдение на социалните умения на децата по време на работа им в екип, който бе разработен специално за целите на изследването. Протоколът се състои от информация за: темата на екипната задача; образователно направление на реализация; възрастова група; име на работния екип; място на провеждане; таблица с критерии и показатели. Критериите, които бяха заложени са: *съобразяват се и уважават мнението на другите в екипа; проявяват сплотеност в екипа, проявяват старание; проявяват отговорно отношение към работата; проявяват емпатия, инициативни са; изслушват се; справят се с конфликти*. Тези критерии се оценяваха по оценъчна скала на равнището на проявеност на социалните умения с показателя – *проявява се, частично се проявява, не се проявява*. Всяка оценка бе със съответно ниво – 3 висока степен, с 2 – средна степен и с 1 – ниска степен.

Диагностицирането бе извършено през месец април 2024 година по време на провеждане на три екипни задачи – „Неволи във фермата“, „Магазин за дрехи“ и „Вече съм голям и правилата за безопасно движение по улицата знам“. На наблюдение бяха подложени децата от трета възрастова група „Дъга“ при детска градина „Делфин“, гр. Бургас. Общият брой на изследваните лица е 20. За реализиране на изследването децата бяха разпределени в четири екипи по пет деца, като съставът на членовете на екипа се запази от началото до края на провеждането му. Реализираните екипни задачи са по образователни направления „Околен свят“, „Конструиране и технологии“ и „Безопасност на движението по пътищата“, а организацията бе като допълнителна форма на обучение за затвърдяване на знанията и уменията на децата в подходящо за тях време. Екипните задачи се проведоха за определено време (30 до 40 минути), в което децата трябваше да изработят крайния общ продукт и да го презентират.

Направено бе и интервю с учителите на групата за проучване какви са социалните умения и възможности за работа в екип на децата, както и анкета с родители и педагози с цел събиране на данни от тях относно развитието на социалните умения на децата.

От проведеното предварително интервю с учителите на група „Дъга“ се разбра, че децата за първи път ще участват в такъв тип дейност – екипна задача. Педагозите потвърдиха, че са запознати с тази форма на обучение, но не предпочитат да я организират, защото се изисква голяма подготовка от тяхна страна. Те не бяха категорични в отговора си на въпроса „Дали екип-

ната задача е предпоставка за формиране на социални умения?“ и мислят, че е необходима голяма поредица от провеждане на екипни задачи, за да се получи това. Въпреки всичко, учителите на групата смятат, че децата могат да бъдат организирани и да работят в екип и по този начин да развият някои социални умения.

В последващ етап се събра кратка предварителна информация за възможностите на децата и заедно с учителите се сформираха четири екипа с по пет деца. Наименуването на екипите бе обвързано с това те да бъдат разпознаваеми и харесвани от децата, затова се избраха имена на любими детски филмчета. Така се обособиха – екип „Пепа и Джоржд“, екип „Калинката и Котаракът“, екип „Пламъчко и колите“ и екип „Спонждбоб“. В подбора на всеки екип сложихме по едно много дейно дете с добри комуникативни способности, което стана лидер. Останалите ги разпределихме така, че навсякъде да има организирано дете, идейно, инициативно и такива, които са по-пасивни и нерешителни.

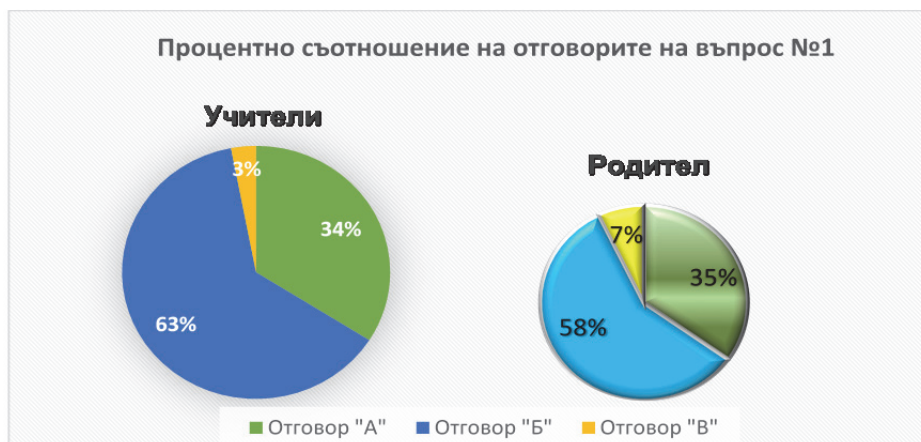
Анкетата се състои от десет въпроса и бе изготвена специално за диагностичната процедура с цел проучване запознатостта на родителите и компетентността на педагозите за това какво са социалните умения и възможностите за формиране при децата в предучилищна възраст. Тя е анонимна и участниците в нея са:

- учители от четири различни детски градина (ДГ) в град Бургас – ДГ „Делфин“, ДГ „Морска звезда“, ДГ „Чайка“ и ДГ „Здравец“. Общо 41 учители;
- родители на деца от три различни групи на детска градина „Делфин“ – общо 37 родители.

Един от съществените въпроси бе **„Според Вас социални умения са:“**. Оказа се, че анкетираните не са наясно с дефиницията за социални умения. Те по-скоро свързват този вид умения с това да се научиш да общуваш с другите. 63 % от учителите са посочили за верен отговор „Б“. Те са на мнение, че социалните умения са „способността на индивида да може да формира дълготрайни връзки и ефективна комуникация с другите“. Този отговор е най-посочваният. Отговор „А“ са маркирали 34% от педагозите. „Способността на индивида да прилага определени поведения, фокусирани върху ефективното решаване на ситуации от социален характер“ според тях е верният отговор за това какво са социални умения. Едва 3% с са посочили, че социални умения са „способността на индивида да контролира емоционално си състояние.“

При родителите ситуацията е сходна. По-голямата част от тях са посочили, че верният отговор е „Б“. Това са 58% от родителите. 35% мислят, че това е отговор „А“ и едва 7 % са предположили, че отговор „В“ е правилен. Резултатите от събраните данни на този въпрос от анкетата са онагледени в диаграма 1.

*Формиране на социални умения чрез прилагане на екипна задача
в предучилищна възраст*



Диаграма № 1. Процентно съотношение на отговорите на въпрос № 1 от анкетата „Според Вас социални умения са:“

От друга страна 98 % от учителите казват „Да“ на това, че екипната задача или т.нар. работата в екип е подходящо средство за развиване на социални умения при 5-7 годишните деца, останалите 2 % „Не знаят“. При родителите положението е сходното. 97 % са отговори с „Да“, а 3 % смятат, че това не е така.

В обобщение на резултатите от анкетата може да се каже, че:

По-голямата част от родители и учители, всъщност не знаят какво точно са социални умения. Те не свързват представите си с конкретното определение за това понятие. Висок процент анкетираните мислят, че подходящата възраст за формиране на социални умения е от 3 до 7 години, но се оказва, че някои анкетираните може би бъркат адаптацията и изграждането на определени навици у децата за социални умения. Около 100 % от анкетираните са на мнение, че формирането на социални умения още в предучилищна възраст развиват в последствие по-лесно детската личност. Родители и учители знаят и изброяват еднакви социални умения в различно съотношение. Най-висок % от анкетираните мислят, че по-добре се развиват социалните умения у децата чрез „родителски модели на поведение и личния пример на родители“, както и чрез „разнообразни форми на обучение“. Учителят е важен фактор при формирането на този вид умения в предучилищна възраст.

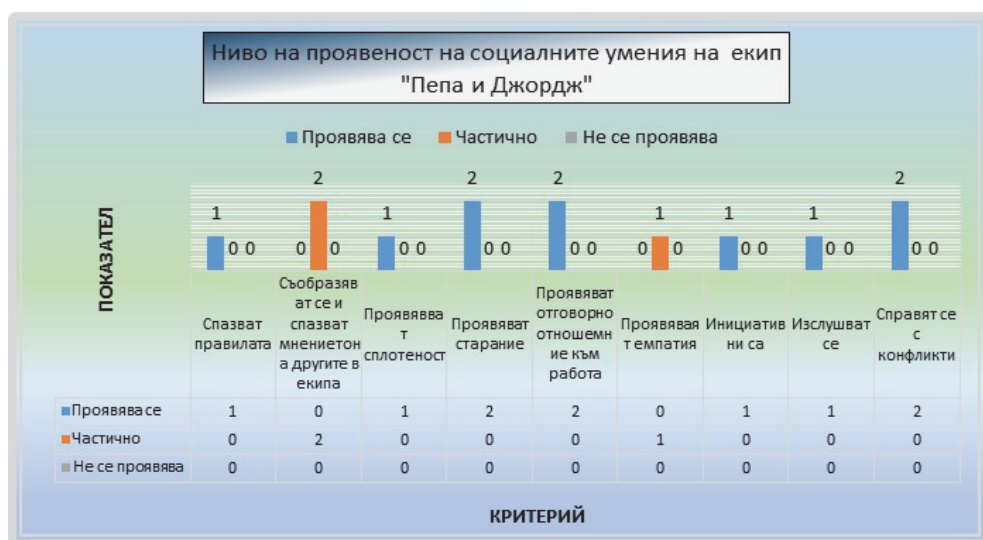
Според двете анкетираните групи, най-ефикасните методи за формиране на социални умения у малките деца са: всички видове игри (дидактични, ролеви), груповата дейност, разговор/беседата и екипната задача. Почти 100 % от родители и учители са на мнение, че екипната задача е подходящо средство за формиране на социални умения. Те мислят още, че най-важните умения, които първо трябва да се формират в предучилищна възраст са: пър-

во „те да могат да спазват правилата на екипа“, второ място след него заема това „да се съобразят и уважават мнението на другите в екипа“. Анкетираниите са на мнение, че най-голямата полза от изграждане на социални умения у децата от 3-7 години е, че те ще имат по-добри резултати в последващ етап на образованието.

След преглед на протоколите за наблюдение бе направен обстоен анализ. Анализът бе поетапен като резултатите за нивото на формиране на социални уменията бяха разгледани поотделно за всяка една екипна задача.

Екипна задача „Неволи във фермата“ бе първата, която се проведе с децата от групата. Изборът на темата бе въз основа на това, че децата обичат животните, интересуват се от тях, обичат да им помагат и да се грижат за тях. На това основание се прецени, че те ще бъдат въведен по по-плавен и лесен начин в новото за тях начинание и ще слушат внимателно правилата за работа в екип и последователността от действия необходима за реализиране на една екипна задача.

По време на работата се направи наблюдение на взаимодействието на децата в екипите и се съставиха индивидуални протоколи за всеки от тях. Представените данни са за екипа с най-висока степен на проявеност на социални умения, а именно на екип „Пепа и Джордж“.



Диаграма № 2. Ниво на проявеност на социалните умения на екип „Пепа и Джордж“

Още в първата екипна задача децата от екип „Пепа и Джордж“ проявиха уменията да спазват правилата за работа в екип дори и в ниска степен. Те се стараха да не се карат, опитваха се да обсъждат заедно възникналите

трудности във своята работа, не се присмиваха на другарчетата си, помага си и успяха да завършат своята работа в поставеното им определеното време.

Критерий 2 „Съобразяват се и уважават мнението на другите в екипа“ се прояви частично, в степен 2. Въпреки, че децата бяха толерантни един към друг, те все още не са осъзнали същността на екипната задача и това, че трябва да обсъждат и комуникират свободно докато работят. По отношение на критерии 3,7 и 8 – „*провяват сплотеност в екипа*“, „*инициативни са*“ и „*изслушват се*“ се вижда проявеност в ниска степен. Децата се стараеха да са единни и да стигнат до крайната обща цел на задача и да представят завършен общ продукт. Някои от тях бяха по-досетливи и дейни и въпреки, че всички бяха съсредоточени в своята работа, те се опитваха да се изслушват, когато има възникнали въпроси.

Показател „*провява се*“ в средна степен се вижда при критерии „*провяват старание*“, „*провяват отговорно отношение към работата*“. Екипът демонстрира старание. От една страна към спазване на последователността на работа на задача, от друга всички се опитваха да свършат прецизно своята работа с оцветяването и крайния продукт да има добър естетически вид. Децата бяха отговорни.

В тази екипна задача децата не стигнаха до никакъв спор, най-вероятно защото все още не са осъзнали правилата на работа в екип или може би не се е създала конкретна ситуация, но въпреки това те контактуваха умерено и равнодушно. По отношение на критерий „*провяват емпатия*“, това сложно за тази крехка възраст умение, се видя, че децата все пак успяват да проявят съчувствие към страданието на свои приятели. Те успяха да проявят разбиране дори от това, че някой проявява по-висока чувствителност към естетическия вид на своята работа и се е разстроил, когато той се е нарушил.

В обобщение може да се каже, че децата се отнесоха изключително сериозно и отговорно при изпълнението на първата си екипна задача. Те са слушали внимателно зададената последователност от действия и какви са правилата за работа в екип. Бяха организирани, старателни, поддържаха подредено своето работно място. Децата от екип „Пепа и Джордж“ успяха да разберат същността на екипната задача и те общуваха активно при изпълнението ѝ. Не възникнаха никакви конфликти, бяха сплотени и се сработиха като екип. Накрая презентираха своята работа на добро ниво. Лидерът активно участваше и отговаряше на въпросите от интервюто на педагога.

При екип „Пламъчко и колите“ ситуацията е следната.

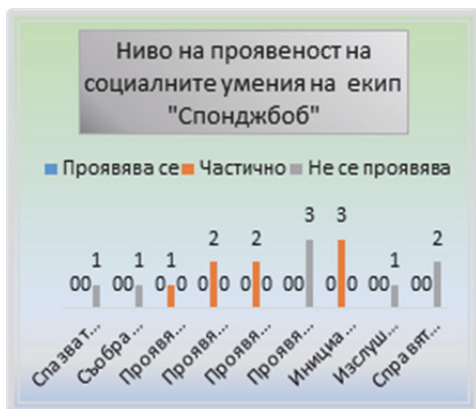
Децата от екип „Пламъчко“ влязоха в графа „*провява се*“ само по два критерия и то в ниска степен. Те често спореха и не се изслушваха достатъчно добре, но работеха с изключителен интерес и бяха „разпалени“ в работа си. Общуваха активно и се отнесоха отговорно при изпълнението на екипна задача „Неволи във фермата“. Поддържаха подредено своето работно място, спазваха правила за работа в екип и проявяваха инициативност. Не успяха добре да се стиковат и да проявят сплотеност, но завършиха навреме своят краен

продукт. Лидерът успя да презентира крайния продукт като направи самооценка на тяхната работа и оценка на естетически вид на продукта.

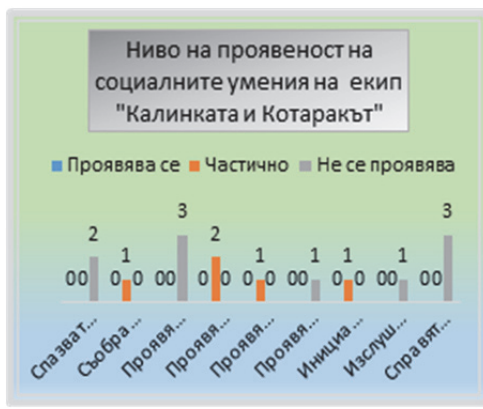


Диаграма № 3. Ниво на проявеност на социалните умения на екип „Пламъчко и колите“

Останалите два екипа „Спонджбоб“ и „Калинката и Котаракът“ показател „не се проявява“ е отчетен при повечето от критериите, а другите критерии влязоха в показател „частично се проявява“.



Диаграма № 4. Ниво на проявеност на социалните умения на екип „Спонджбоб“



Диаграма № 5. Ниво на проявеност на социалните умения на екип „Калинката и Котаракът“

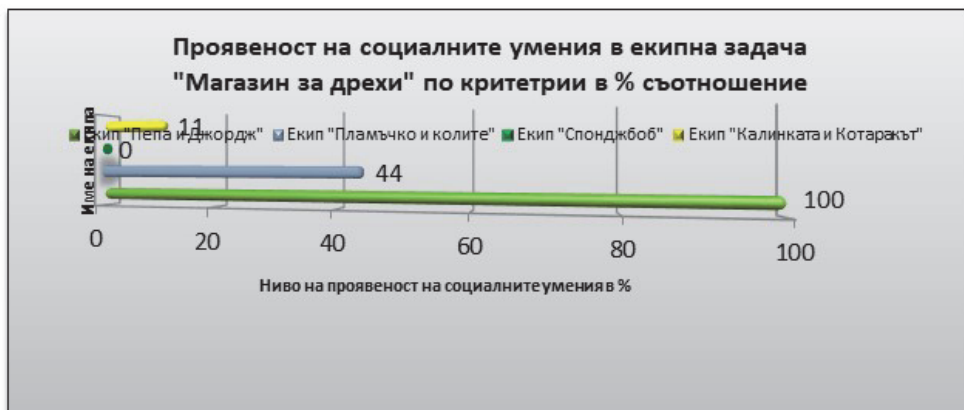
Поведението на двата екипа беше коренно различно, едните бяха по спокойни, другите по експанзивни. Екип „Спонждбоб“ не запомниха правилата за работа и почти не успяха да ги спазват. Децата бяха разбрали какво да направят – краен продукт и че трябва да приключат в срок, но не са запомнили добре последователността от действия. Не се изслушваха и не се съобразяваха с мнението на другия. Тук по-скоро работеха на принципа „един казва – другите изпълняват“, където важна роля изигра лидерът. На масата на екипа цареше хаус, всички материали бяха извадени. Те не работиха като екип, а по-скоро всеки сам за себе си. Те постоянно се сърдеха и спореха за нещо, не проявиха и никаква емпатия при създадена се ситуация.

В екип „Калинката и Котаракът“ най-активни и инициативни бяха само две деца, които чува правилата за работа в екип и последователността на работа на задачата. Въпреки това, екипът не направи задачата в съответната последователност. Извадиха всичко и настъпи хаус на масата. Работиха разхвърлено. Въпреки това, всички деца бяха спокойни, не възникнаха никакви спорове, те почти не общуваха и не обменяха информация. Съобразяваха се до някаква степен с мнението на другия при възникнали въпроси. Някои от децата проявиха старание и се опитаха да бъдат отговорни към своята работа. В екипната задача едно дете изобщо не взе участие. То не прояви желание да работи и не докосна нито един от материали. Беше само страничен наблюдател. Независимо от това екипът завърши своята работа в поставеното от учителя време и презентира добре.

В първата проведена екипна задача в група „Дъга“ децата от всички екипи проявиха интерес към новия тип дейност. Някои от екипите постигнаха разбирателство и успяха да покажат, че притежават някои социални умения и могат да ги прилагат. Други въпреки че, успяха да завършат своята работа и да презентират не намериха път във своите взаимоотношения и в графата на показател „проявеност“ те не успяха да отбележат нито една точка.

Екипна задача „Магазин за дрехи“ бе следващата проведена задача свързана с диагностичната процедура. Задачата беше за креативност и критично мислене. Децата трябваше да преминат през няколко етапа, за да изработят крайния продукт. Работата отново премина под наблюдение на взаимодействието между членовете на екипите и от това се съставиха нови индивидуални протоколи.

Резултатите от протоколите за наблюдение след провеждане на тази екипна задача са обобщени и предствени като процентното съотношение на проявеност на социалните умения според собствените възможности на всеки екип.



Диаграма № 6. Проявеност на социалните умения в екипна задача „Магазин за дрехи“ по критетрии в % съотношение

След провеждане на екипна задача „Магазин за дрехи“ в обобщение може да се каже, че тази екипна задача беше по-различна и трябваше да се мисли креативно и да се намери решение как от няколко дадени материала може да се изобрети нещо, в нашия случай – щендер за дрехи. Всички децата бързо се досетиха и справиха с този етап и преминаха напред в реализирането на екипната задача.

По отношение на диагностицираните критерии се вижда:

Екип „Пепа и Джордж“ достигна завидните 100% проявеност на социалните умения. Не във най-високата им степен, но може да се каже, че децата от този екип имат заложен социални умения и те се опитват да ги развиват. Той продължава да държи класацията за най-добре справил се екип по отношение на своята социална игра. При екип „Пламъчко и колите“ също има напредък. Те вече показват проявеност от 44%. Проявяват повече инициативност и се старая повече да спазват правилата за работа в екип. Екип „Калинката и Котаракът“ се включва в надпреварата с 11 % проявеност и макар и да не успяха да представят краен продукт подобриха развитието на някои свои социални умение. Екип „Спонджбоб“ въпреки че, завършиха своята работа и я презентираха, не бяха сплотени и не работиха задружно и като екип. Те отново останаха с 0 % проявеност на социалните умения.

Екипна задача „Вече съм голям и правилата за безопасно движение по улицата знам“ бе последната реализирана от изследването задача. Тя беше за съобразителност и наблюдателност. Децата трябваше да преминат през два етапа, за да направят крайния продукт. Разбира се работата премина под наблюдение на взаимодействието между членовете на екипите и от това се съставиха нови индивидуални протоколи.

Тази екипна задача не беше усложнена с много оперативен материал, но имаше подвижна и статична част на изпълнение. На всички екипи това им допадна и с голямо желание работеха за изпълнение на крайния продукт.

*Формиране на социални умения чрез прилагане на екипна задача
в предучилищна възраст*

По отношение на диагностицираните критерии и диаграма 7 се вижда:



Диаграма № 7. Проявеност на социалните умения в екипна задача „Вече съм голям и правилата за безопасно движение по улицата знам“ по критерии в % съотношение

Екип „Пепа и Джордж“ достигна завидните 89% проявеност на социалните умения. Тук отново виждаме, че децата от този екип са постоянни и продължават да показват своите социални умения. И „Пламячко и колите“ върви напред в диаграмата с процентно съотношение на нивото на проявеност на социалните умения. Те вече показват проявеност от 67%. Екип „Калинката и Котаракът“ достигна 33 % проявеност по зададените критерии. Те проявиха сплотеност в екипа и старание в работа. Така показаха, че също могат да развият своите социални умения. Екип „Спонджбоб“ също успя да се отбележи в тази диаграма. Те показаха 22 % проявеност на социалните си умения. Това показва, че колкото и да им беше трудно, децата все пак постигнаха лек напредък и започнаха да формират някои социални умения.

В обобщение може да се каже, че всички екипи са развили своите социални умения с различно темпо и последователност. Екип „Спонджбоб“ до края не успява да се сработи добре като такъв. Там голяма роля изигра лидерът, който влезе в ролята на „тартор“ и недопусна екипът да заработи в нормални за дейността взаимоотношения. „Калинката и Котаракът“ също премина труден преход, но при последната задача вече се наблюдава развитие. Въпреки трудностите децата вече са разбрали същността на екипната задача и се опитват да работят като екип. В началото, членовете на екип „Пламячко и колите“, не са сигурни в своите действия за изпълнение на екипната задача, но в последствие се мобилизират и може да се каже, че в края на изследването те успяват да заработят като истински екип. Екип „Пепа и Джордж“ работят като една добре смазана машина от самото начало до края, но и те имат своя лек спад в последната екипна задача.



Диаграма № 8. Съпоставителна диаграма на нивото на развитие на социалните умения на екипите.

Заклучение

Развиването на социални компетентности у децата в предучилищна възраст е от изключителна важност за тяхната социализация и е в пряка връзка с тяхното бъдещо академично представяне. Формирането на тези умения в ранните години създава стабилна основа за по-добро справяне със социалните предизвикателства, с които ще се сблъскват децата през целия си живот.

Екипната работа, особено в детската градина, се оказва изключително ефективен подход за развиване на социални умения. Настоящото изследване показва, че прилагането на екипни задачи в детската градина полага основите за развитието на социокултурни компетентности и социални умения, като същевременно подготвя децата за тяхната бъдеща роля на ученици и отговорни граждани. Децата развиват комуникативни умения, учат се на сътрудничество и взаимодействие, изграждат самочувствие и самостоятелност, и стават по-свободни в изразяването на мислите и чувствата си.

В заключение, можем уверено да кажем, че екипната работа не само подпомага социалното и емоционалното развитие на децата, но и изгражда важни житейски умения, които ще им бъдат от полза през целия им живот. Работната атмосфера, която екипните задачи създават, насърчава свободното и активно участие на децата, като стимулира тяхната креативност и им помага да изградят доверие и емпатия помежду си. Преходът от началото до крайната цел на екипната задача учи всяко дете да разкрива своите индивидуални способности и да допълва липсващите знания с тези на своите приятели. Екипната работа развива умения за управление на конфликти и изграждане на взаимно доверие и подкрепа.

ЛИТЕРАТУРА

- ГЮРОВА, В.; БОЖИЛОВА, В., 2006. *Магията на екипната работа*, Агенция София: ЕВРОСПРЕС. ISBN: 9549189031
- ДИМОВА, БЛ., 2023, Стимулиране на нестандартността на бъдещи педагози за развиване на социални компетентности в детската градина, KNOWLEDGE – International Journal, Vol.61.2, <https://ikm.mk/ojs/index.php/kij/article/view/6429>
- ДОНЧЕВА, Ю., 2018, Успешна социализация и социална интеграция за всяко дете чрез формиране на ключови социални компетентности и (меки) умения. *Педагогика, книжка 7*, София: „АзБуКи“. ISSN 1314 – 8540 (Online),
- КРЪСТЕВА, Н., ДОНЧЕВА, Ю., 2020. Социалната компетентост основен показател за цялостната социализация на детето от предучилищна възраст, *Сборник доклади от годишна университетска научна конференция*, Велико Търново: Издателски комплекс на НБУ „Васил Левски“. ISSN 2367-7481, https://www.researchgate.net/publication/342571705_SOCIAL_COMPETENCE_AS_A_MAIN_INDICATOR_OF_OVERALL_SOCIALIZATION_OF_CHILDREN_IN_PRESCHOOL_AGE_SOCIALNATA_KOMPETENTOST_OSN_OVEN_POKAZATEL_ZA_CALOSTNATA_SOCIALIZACIA_NA_DETETO_OT_PREDUCILISNA_VZRAST
- КЮЧУКОВ, ХР., 2005. Добри педагогически практики в обучение на 3-7-годишни ромски деца в България“, *сп. Дом, дете детска градина - м. март. 19*, София: Образование. ISSN: 1312-0580;

БЕЛЕЖКИ

1. ЗАКОН ЗА ПРЕДУЧИЛИЩНОТО И УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ, Обн. ДВ, бр.79 от 13 октомври 2015 г., в сила от 01.08.2016 г., издаден от министъра на образованието и науката, <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2136641509>
2. КРЪСТЕВА, Н., ДОНЧЕВА, Ю., 2020. Социалната компетентост основен показател за цялостната социализация на детето от предучилищна възраст, *Сборник доклади от годишна университетска научна конференция*, Велико Търново: Издателски комплекс на НБУ „Васил Левски“. ISSN 2367-7481, https://www.researchgate.net/publication/342571705_SOCIAL_COMPETENCE_AS_A_MAIN_INDICATOR_OF_OVERALL_SOCIALIZATION_OF_CHILDREN_IN_PRESCHOOL_AGE_SOCIALNATA_KOMPETENTOST_OSN_OVEN_POKAZATEL_ZA_CALOSTNATA_SOCIALIZACIA_NA_DETETO_OT_PREDUCILISNA_VZRAST

Информация за автора

Име с научна степен и длъжност на автора:

Златина Стаматова Байчева – старши учител

Образователна институция/Институт:

Детска градина „Делфин“, град Бургас

Контакти: тел. 0883325925, e-mail: sharpej83@abv.bg

ОТНОШЕНИЕ КЪМ ДИГИТАЛНИТЕ УСТРОЙСТВА И ТЯХНАТА УПОТРЕБА НА УЧЕНИЦИ В 5. – 7. КЛАС ОТ ОБЩИНА ЛОВЕЧ

доц. д-р Дончо Донев
Бургаски свободен университет

Пенка Петрова

*Местна комисия за борба срещу противообществените прояви
на малолетните и непълнолетните, община Ловеч*

Резюме. Студията представя данни от анкетно проучване за отношението на 561 ученици в 5. – 7. клас към дигиталните устройства и тяхната употреба. Анализът е осъществен по три критерия: привързаност към дигиталните устройства; цел на употребата на дигитални устройства; родителски контрол. Резултатите показват, че учениците са силно привързани към дигиталните устройства и ги възприемат като средство за постигане на положителни емоционални преживявания, а родителският контрол е слаб. Данните са анализирани по пол и тип населено място, като се очертават значими тенденции.

Ключови думи: *дигитални устройства, отношение, родителски контрол, ученици, анкетно проучване.*

ATTITUDE OF STUDENTS IN GRADES 5 – 7 FROM THE MUNICIPALITY OF LOVECH TO THE USE OF DIGITAL DEVICES

Assoc. Prof. Doncho Donev, PhD
Burgas Free University

Penka Petrova

*Local Commission for Combating Antisocial Behavior by Minors and Juveniles,
Lovech Municipality*

Abstract. The study presents data from a survey on the attitudes of 561 students in grades 5. – 7. toward digital devices and their use. The analysis was conducted based on three criteria: attachment to digital devices, purpose of using digital devices, and parental control. The results indicate that students are strongly attached to digital devices and perceive them as a means to achieve positive emotional experiences, while parental control is weak. The data were analyzed by gender and type of settlement, revealing significant trends and tendencies.

Keywords: *Digital devices, Attitude, Parental control, Students, Survey.*

Въведение

Човешката еволюция е продължила над 6 милиона години, за да достигне видът ни до това, което днес наричаме човек. В еволюционен аспект са ни били необходими 4 милиона години, за да се научим да си служим с огъня. Последните столетия продуцират изключително висока динамика и прогрес по отношение на средата, в която нашият вид функционира. Това от своя страна ни поставя пред редица предизвикателства не само като осъзнати същества, но и като биологичен вид. Еволюционните процеси са твърде бавни, за да подпомогнат адаптацията ни към свят доминиран от съвременните технологии. Все още човешкият мозък не успява напълно да разграничи реално наблюдаваните явления от тези, с които се сблъскваме при четене на книга, гледане на филм или в дигиталния свят. Това е и причината да изпитваме съвсем реални емоции в следствие на някое от тези преживявания (Солмс, Търнбул 2023).

От една страна, широкият достъп до информация и технологии значително повишава информираността. Очаква се да стимулира присъщото за човека любопитство и стремеж към опознаване на средата. От друга страна, големият обем информация и невъзможността да бъдат обхванати всички нейни аспекти поражда демотивация и отказ от търсене на детайли. Това от своя страна депривира аналитичното и критичното мислене (Канеман 2012). Редица автори разглеждат негативните въздействия на дигиталните устройства и интернет върху висшите психични процеси при човека. Един от безспорните доайени в тази област е Николас Кар (2012). Той прави задълбочено изследване на начина, по който достъпът до твърде голям обем информация не подобрява, а влошава качеството на мислене, учене, запомняне.

В проучване на родителските нагласи към комуникативните нарушения при деца 3-7 години, 18 % от родителите посочват като причина за забавянето в развитието на речта вредното влияние на телевизията и различите „смарт“ устройства при отглеждане на децата. Проучването е проведено със 100 родители на деца с комуникативни нарушения на възраст 3-7 години, посещаващи логопедична терапия в частен логопедичен център. Разговорите с родителите са проведени в период от 2 години (2018 - 19г.) под формата на 45-минутно интервю (Кортезова 2021).

Друго изследване, насочено към дигиталната социализация на децата от поколението „Алфа“, показва, че „българските деца в най-ранна възраст се потапят в необятния свят на технологии и още в предучилищния период се превръщат в техни активни ползватели. Лесното усвояване, бързият достъп до неограничени ресурси и многофункционалност превръщат дигиталните устройства в любима, дори единствена играчка за по-голяма част от подрастващите“ (Димитрова 2023, с. 120). Проучването е реализирано през 2023 г. и обхваща 187 родители на деца от 1 до 11-годишна възраст, 70 детски и начални учители и 77 ученици от 1. до 4. клас.

Наличието на тези две диаметрално противоположни гледни точки спрямо технологичния прогрес и широката употреба на интернет позволява да се направи извод, който е своеобразен опит за помирение между двете крайности. Технологиите, сами по себе си, не са нито полезни, нито вредни. Те са обективен елемент от средата, в която съвременният човек функционира. Степента на тяхната полезност или вреда се определя от специфичното отношение към тях и начина, по който те се използват в ежедневието. Именно поради тази причина настоящото изследване поставя фокус върху отношението на учениците към начина на ползване на дигиталните устройства.

Методология

Основна цел на изследването е установяване на отношението на учениците в 5. – 7. клас на територията на община Ловеч към използването на мобилни устройства.

За постигането на изследователската цел са реализирани следните задачи:

- проучване на научната литература;
- конструиране на изследователски инструментариум – анкетна карта;
- анализ на получените резултати от изследването;
- формулиране на изводи.

За нуждите на изследването е създадена анкетна карта, която съдържа двадесет и пет айтема. Три въпроса са насочени към демографски данни, целящи дефиниране на извадката. Същинската част от картата включва 22 твърдения. За всяко от тях анкетираният ученик дава оценка, отразява честотата на съответното събитие в ежедневието им. Алтернативните отговори към всяко твърдение са: „Винаги“, „Често“, „Рядко“, „Никога“. За реализиране на поставена изследователска цел ще бъдат представени и анализирани само данните събрани с някои от твърденията, отразяващи привързаността на учениците към дигиталните устройства, начина, по който ги използват и степен на родителски контрол. Това са общо 8 от всичките 22 твърдения, включени в анкетната карта.

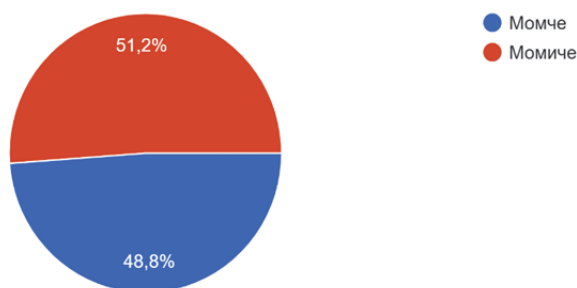
Същинското анкетно проучване е проведено чрез Google Forms. От учениците се изисква с личните си устройства да сканират QR код, който ги пренасочва към анкетната карта. Анкетването е проведено в периода юли – август 2023 г. със съдействието на педагогическите съветници и училищните психолози във всички училища на територията на община Ловеч. Анкетната карта е анонимна и не събира лични данни за участниците, както и всякаква информация, позволяваща свързването на конкретни резултати с определено лице. Изследването е част от програма за превенция на дигиталната зависимост, реализирана от Местната комисия за борба срещу противообществените прояви на малолетни и непълнолетни при община Ловеч и Бургаски свободен университет.

*Отношение към дигиталните устройства и тяхната употреба на ученици
в 5. – 7. клас от община Ловеч*

Анкетното проучване обхваща 561 ученици в 5., 6. и 7. клас от общо 9 училища. Това са над 10% от всички ученици в тази възраст на територията на общината. В изследването участват всички училища на територията на община Ловеч, в които има ученици от дефинираната възрастова група.

Разпределението на изследваните лица по пол е показано в графика 1. Всички представени графики са пряко генерирани от Google Forms, за да се гарантира автентичността на данните.

Ти си:
561 отговора



Графика 1: Разпределение на изследваните лица по пол

Разпределението на изследваните лица по полова принадлежност показва симетрично разпределение, което в пълнота отразява тази характеристика на генералната съвкупност.

Данните за броя на участниците в проучването по училища са обобщени в таблица 1.

Таблица 1: Брой на изследваните лица по училища

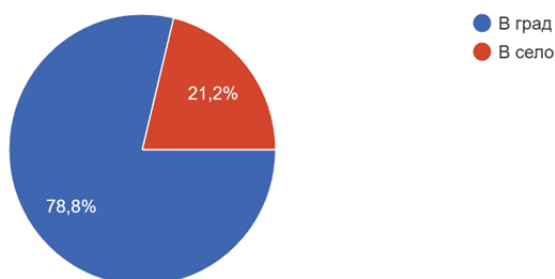
№	Име на училището	Брой
1	ОУ „Св.св. Кирил и Методий“ – с. Александрово	14
2	ОУ „Св.св. Кирил и Методий“ – Ловеч	62
3	ОУ „Христо Никифоров“ – Ловеч	157
4	ОУ „Васил Левски“ – Ловеч	99
5	ОУ „Васил Левски“ – с. Малиново	7
6	ОУ „Панайот Пипков“ – Ловеч	36
7	ОУ „Проф. Димитър Димов“ – Ловеч	109
8	ППМГ – Ловеч	51
9	СУ „Годор Кирков“ – Ловеч	26
	ОБЩО	561

Разпределението на изследваните лица по училища също следва характеристиките на генералната съвкупност. Съотношението на участниците в изследването е обвързано със съотношението на общия брой на учениците в изследваната възрастова група във всяко училище.

Третият критерий, заложен в анкетната карта и насочен към описание на извадката е свързан с типа населено място, където живее всяко изследвано лице. На територията на община Ловеч има един град (общински център) и села. Структурата на извадката по този критерий е показана в графика 2.

Къде живееш?

561 отговора



Графика 2: Разпределение на изследваните лица по тип населено място.

Разпределението на изследваните лица по тип населено място също се доближава значително до реалното разпределение на населението на територията на общината. По данни от ГРАО на Министерство на регионалното развитие и благоустройството (<https://www.grao.bg/tables.html>), 75% от населението на община Ловеч е с постоянна адресна регистрация в град Ловеч, а останалите 25% са регистрирани в населени места от вид село.

Макар и не гнездова извадка, заложените в анкетното проучване демографски характеристики позволяват получените данни да се интерпретират в контекста на генералната съвкупност. С други думи, данните от анкетното проучване могат да бъдат считани за репрезентативни по отношение на генералната съвкупност от ученици в 5 – 7 клас на територията на община Ловеч.

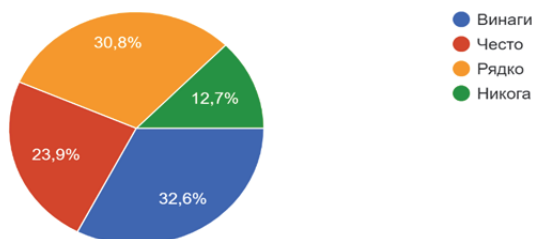
Резултати

Представянето и анализът на данните за отношението на учениците в 5 – 7 клас от община Ловеч към употребата на дигитални устройства е структуриран в три основни области: привързаност на учениците към техните дигитални устройства; цел на употребата на дигитални устройства от учениците; родителски контрол. На всяка от тези категории съответства различен брой твърдения от анкетната карта.

Привързаност на учениците към дигиталните устройства

За да бъде изследвана привързаността на учениците към дигиталните устройства, в анкетното проучване са включени 5 твърдения. Те отразяват субективното усещане на учениците за необходимостта да разполагат с дигитални устройства, както и времето, което прекарват с тях. Графика 3 представя разпределението на отговорите по първото от тези твърдения.

Имам повече от едно електронно устройство.
561 отговора

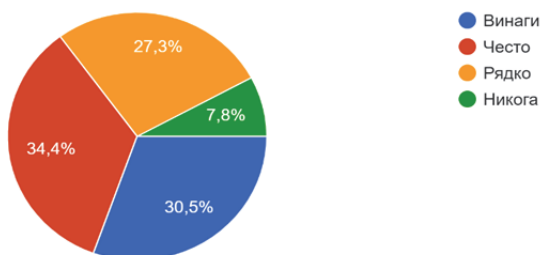


Графика 3: Разпределение на отговорите по твърдение 1
„Имам повече от едно електронно устройство“.

От разпределението на отговорите по първото твърдение става ясно, че голяма част от учениците имат повече от едно електронно устройство. Има ученици, които споделят, че имат всички гореизброени устройства. Това предполага почти непрекъснат престой пред екран, независимо дали ще бъде гейминг или само сърфиране из мрежата. 51,5% от анкетираните разполагат с повече от едно дигитално устройство винаги или често. Едва 12,7% отговарят, че никога не разполагат с повече от едно устройство. Това би могло да означава, че имат само едно или изобщо нямат.

За продължителността на времето, прекарано с устройството на дневна база може да се съди от отговорите на второто твърдение. Те са графично обобщени в графика 4.

Използвам електронното си устройство повече от 4 часа дневно
561 отговора



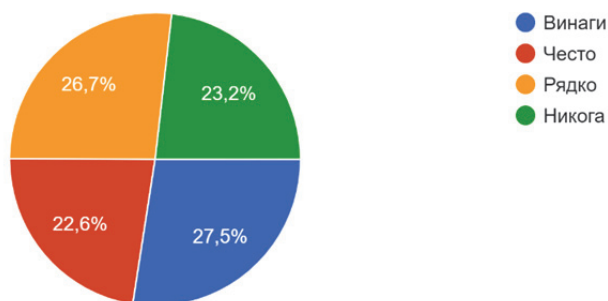
Графика 4: Разпределение на отговорите по твърдение 2
„Използвам електронното си устройство повече от 4 часа дневно“.

От разпределението на отговорите става ясно, че 64,5% от учениците в 5, 6 и 7 клас използват често или винаги дигитални устройства за повече от 4 часа в рамките на едно денонощие. Други 27,3% рядко надвишават условната граница от 4 часа, Едва 7,8% от анкетираните никога не използват дигитални устройства повече от 4 часа дневно. Важно е да се отбележи, че дигиталните устройства са част от образователния процес и би могло времето за обучение да повлияе на отговорите дадени от учениците на този айтем. Ако има такова контаминиране, то то не би трябвало да надвишава един час дневно.

Следващото твърдение има за цел да установи в каква степен учениците са склонни към повишена тревожност и негативни емоционални преживявания при откъсване от обичайните за тях дигитални устройства. Отговорите на третото твърдение са обобщени в графика 5.

Когато забравя телефона си се чувствам тревожен и разстроен.

561 отговора



Графика 5: *Разпределение на отговорите по твърдение 3 „Когато забравя телефона си се чувствам тревожен и разстроен“.*

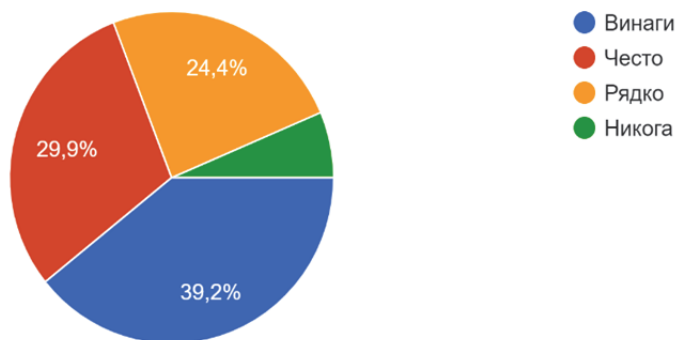
50,1% от анкетираните посочват, че винаги или често се чувстват тревожни и разстроени, когато телефонът им не е с тях. Това означава, че наличието на мобилно устройство се превръща в определящ фактор за емоционалното състояние на учениците. От тук могат да се направят редица допускания за когнитивната кондиция на учениците в училище, ако телефонът им е останал у дома, както и за наличие на т.нар. дигитална зависимост. 49,9% от анкетираните ученици считат, че рядко или никога не са изпитвали подобни негативни емоции при такива обстоятелства.

Следващото твърдение отразява готовността на учениците да отделят време за забавление с дигитални устройства. Ключовото в този айтем не е за какво ще бъде използвано дигиталното устройство, а желанието на учениците да посветят на подобни занимания „всяка възможност“. Разпределението на отговорите са обобщени в графика 6.

*Отношение към дигиталните устройства и тяхната употреба на ученици
в 5. – 7. клас от община Ловеч*

Използвам всяка възможност да проверя какво се случва в Tik-tok, Tweeter, Instagram, Youtube или други социални медии.

561 отговора



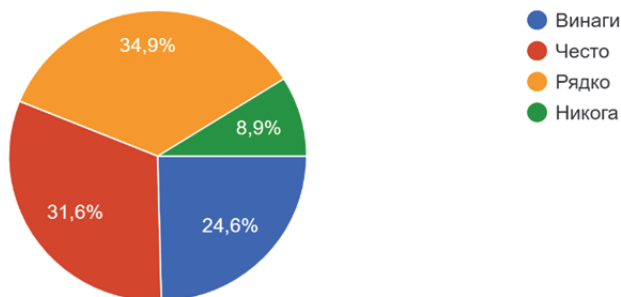
Графика 6: *Разпределение на отговорите по твърдение 4 „Използвам всяка възможност да проверя какво се случва в Tik Tok, Twitter, Instagram, YouTube и др.“*

Графиката ясно показва високата степен на готовност на учениците да прекарват неограничено време с дигиталните устройства. 69,1% от анкетираните заявяват категорична готовност (отговори „винаги“ и „често“) да използват всяка възможност, за да прекарат повече време в социалните медии. Едва 30,9% от всички участници в проучването заявяват такава готовност рядко или никога. От една страна, тези данни могат да бъдат видяни като тревожни, но от друга може да се види една друга възможност. Очевидно учениците имат желание да прекарват много повече време в социалните медии, но реално не успяват да го направят (отговорите на предходните въпроси). Това би могло да означава, че съществуват вътрешни или външни фактори, които не са обхванати в настоящото изследване, но имат възпиращи функции по отношение на готовността за повишаване на толеранс спрямо времето, прекарано в социалните медии.

Ако твърдение 4 е насочено към намерение, то следващото твърдение 5 отразява реално поведение на изследваните ученици. То е свързано с техния непрекъснат контакт с устройствата, за да следят всичко случващо се. Данните за разпределението на отговорите са показни на графика 7.

Постоянно проверявам телефона си за нови съобщения.

561 отговора



Графика 7: Разпределение на отговорите по твърдение 5 „Постоянно проверявам телефона си за нови съобщения.“

Ако сравним 56,2% отговорили, че постоянно или често проверяват телефоните си за нови съобщения с 69,1%, заявили такава готовност на предходното твърдение, можем да открием потвърждение за наличието на механизми за вътрешен или външен контрол върху времето, прекарвано със смартфона.

От петте твърдения, отразяващи привързаността на изследваните ученици към дигиталните устройства става ясно, че половината от анкетираните демонстрират висока степен на привързаност. Начинът, по който са конструирани въпросите в анкетната карта позволява количествена оценка на заложените критерии. За целта е необходимо да се даде количествена стойност за всеки отговор по твърденията. Така всеки отговор „Винаги“ получава еквивалентна количествена оценка 4. Отговорите „Често“ се приравняват към количествена оценка 3. На „Рядко“ съответства 2, а на отговор „Никога“ – 0. След това прескалиране може да бъде изчислен среден коефициент на привързаност на учениците към дигиталните устройства. Това се прави като се усреднят отговорите на цялата извадка по всеки от петте айтема. Стойностите са обобщени в таблица 2.

Таблица 2: Количествена оценка на степента на привързаност на учениците към дигиталните устройства.

Твърдение	Средна оценка
1. „Имам повече от едно електронно устройство“.	2,76
2. „Използвам електронното си устройство повече от 4 часа дневно“.	2,87
3. „Когато забравя телефона си се чувствам тревожен и разстроен“.	2,53
4. „Използвам всяка възможност да проверя какво се случва в Tik Tok, Twitter, Instagram, YouTube и др.“	3
5. „Постоянно проверявам телефона си за нови съобщения.“	2,71

*Отношение към дигиталните устройства и тяхната употреба на ученици
в 5. – 7. клас от община Ловеч*

Петте айтема в този раздел отразяват пет различни нежелани поведения или отношения на учениците. Осредняването на количествените оценки по петте айтема може да ни даде обобщена количествена оценка за степента на привързаност, която е 2,77. Като се има предвид, че медианата на скалата за оценка е 2,5, то може да се направи извода, че има данни за значима привързаност на учениците към дигиталните устройства. Показателни за това са подчертания стремеж към притежание на дигитални устройства (повече от едно), дългото време прекарвано с устройствата (над 4 часа дневно), тревожността при откъсването от устройството и готовността за повишаване на толеранса към времето прекарано с устройствата.

Количествената оценка на степента на привързаност на учениците към дигиталните устройства позволява и сравнения по предварително заложените в анкетната карта критерии. Обобщените данни за степента на привързаност на учениците от различните подгрупи към дигиталните устройства са обобщени в таблица 3.

Таблица 3: Степен на привързаност към дигиталните устройства по пол и тип населено място.

Твърдение	Град	Село	Мом-чета	Момичета
1 „Имам повече от едно електронно устройство“.	2,85	2,45	2,91	2,63
2 „Използвам електронното си устройство повече от 4 часа дневно“.	2,88	2,85	2,88	2,86
3 „Когато забравя телефона си се чувствам тревожен и разстроен“.	2,49	2,68	2,39	2,66
4 „Използвам всяка възможност да проверя какво се случва в Tik Tok, Twitter, Instagram, YouTube и др.“	2,99	3	2,9	3,11
5 „Постоянно проверявам телефона си за нови съобщения.“	2,72	2,66	2,56	2,85
Осреднена степен на привързаност	2,786	2,728	2,728	2,822

От данните в таблица 3 ясно се вижда, че дали ученикът живее на село или в град Ловеч неговата привързаност към дигиталните устройства е константна. Разликата между средния коефициент за привързаност при учениците от село и тези от града е 0,06 или 1,5%, което би могло да се интерпретира по-скоро като склонност, отколкото като тенденция. Това означава, че учениците, живеещи в град Ловеч имат малко по-изявена склонност да се привързват към дигиталните устройства от своите връстници, живеещи в селата от общината. В същото време, момичетата, без значение от типа населено

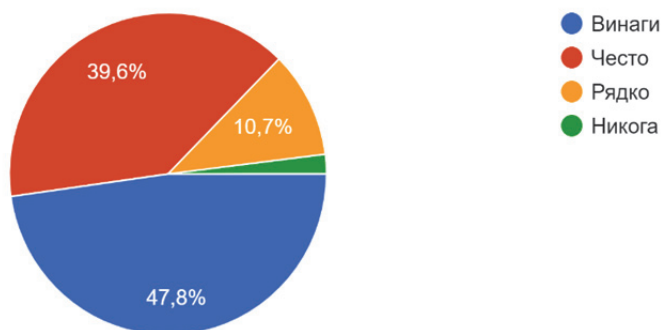
място, където живеят демонстрират малко по-висока склонност към привързване към дигиталните устройства. Разликата между двете групи по полов признак е 2,35% или 0,094.

Цел на употребата на дигитални устройства от учениците

За да се придобие представа за отношението на учениците от 5 – 7 клас към дигиталните устройства не е достатъчно да се оцени тяхната привързаност. За това, в анкетната карта са включени два айтема, касаещи дейностите, за които учениците използват своите устройства. В случаите, в които целта на употребата на дигитални устройства е свързана със забавление и респективно положителни емоционални преживявания, учениците биха били склонни да формират позитивно отношение към дигиталните устройства.

Разпределението на отговорите по първото твърдение към настоящия критерий е представено в графика 8.

Използвам устройството основно да играя игри, да гледам клипове, да слушам музика и други забавления
561 отговора



Графика 8: *Разпределение на отговорите по твърдение 6 „Използвам устройството си основно да играя игри, да гледам клипове, да слушам музика и други забавления.“*

Недвусмислено, отговорите на респондентите на шестото твърдение показват, че за тях телефонът е основно средство за забавление или източник на приятни преживявания. 87,4% от анкетираните използват устройствата си винаги или често основно за игри, гледане на клипове, слушане на музика или други забавления. Това отношение съвсем логично обяснява отбелязаната висока степен на готовност на учениците да прекарват всеки възможен момент със своето устройство. 10,7% използват смартфоните си рядко с такава цел. Едва 1,9% са посочили, че никога не използват дигиталните си устройства за забавление.

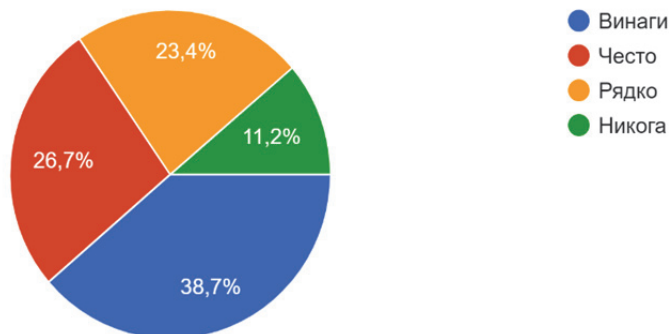
Второто твърдение в анкетното проучване, насочено към установяване целта на употреба на дигиталните устройства от учениците е свързано с ин-

*Отношение към дигиталните устройства и тяхната употреба на ученици
в 5. – 7. клас от община Ловеч*

тензивността на използване на социалните мрежи. Разпределението на отговорите по този айтем е показано в графика 9.

Използвам повече от три социални мрежи.

561 отговора



Графика 9: *Разпределение на отговорите по твърдение 7
„Използвам повече от три социални мрежи.“*

Съвсем умишлено твърдението включва екстремална степен на използване на социалните мрежи (повече от три). Целта на този айтем е да установи крайни форми на поведение, при които учениците имат свръх положително отношение към целта на употребата на дигитални устройства. Твърдението е формулирано така, че предполага активна дейност, а не просто поддържане на регистрация на профили в повече от три социални мрежи. 65,4% от всички анкетирани ученици заявяват, че често или винаги поддържат активност в поне 4 социални мрежи. Тук отново могат да бъдат потърсени положителните емоционални преживявания, които те изпитват в този процес. От отговорите на това твърдение става ясно, че освен основен като основен източник на позитивни преживявания, учениците възприемат дигиталните устройства и като начин за задоволяване на социалните си потребности.

За да се даде количествена оценка на цел на употребата на дигитални устройства от учениците, отново е даден стойностен еквивалент на всеки от алтернативните отговори на двата айтема. Процедурата е идентична с вече описаната при количествена оценка на привързаността на учениците към дигиталните устройства. Данните за количествената оценка са обобщени в таблица 4.

Таблица 4: Количествена оценка на степента, в която учениците използват дигиталните устройства за забавление.

Твърдение	Средна оценка
6 „Използвам устройството си основно да играя игри, да гледам клипове, да слушам музика и други забавления.“	3,33
7 „Използвам повече от три социални мрежи.“	2,91

Двата айтема в този раздел отразяват две привидно различни нежелани поведения или отношения на учениците. По същество, тези твърдения обхващат едно и също явление – стремеж към удовлетворяване на реални потребности чрез употребата на дигитални устройства. Осредняването на количествените оценки по двата айтема може да ни даде обобщена количествена оценка за силата на проявление на стремежа към удовлетворяване на реални потребности като цел на употребата на дигитални устройства. След пресмятане на средната аритметична се получава 3,08. Като се има предвид, че медианата на скалата за оценка е 2,5, то може да се направи извода, че има данни за значимо проявление на целта на учениците да се забавляват и да občуват чрез дигиталните устройства. Показателни за това е силно изразеното отношение към дигиталните устройства като източник на удоволствие и среда за удовлетворяване на социални потребности.

Количествената оценка на целта на употреба на дигиталните устройства от учениците позволява и сравнения по предварително заложените в анкетната карта критерии. Обобщените данни за целта на употреба на дигитални устройства от учениците от различните подгрупи са представени в таблица 5.

Таблица 5: Цел на употреба на дигитални устройства по пол и тип населено място.

Твърдение	Град	Село	Момчета	Момичета
6. „Използвам устройството си основно да играя игри, да гледам клипове, да слушам музика и други забавления.“	3,36	3,18	3,43	3,23
7. „Използвам повече от три социални мрежи.“	2,97	2,69	2,89	2,94
Средна стойност за целта на употреба на дигитални устройства	3,16	2,93	3,16	3,08

При сравняване на средните стойности по предварително заложените демографски критерии се очертава ясна тенденция. Според нея, учениците, живеещи в селата на територията на община Ловеч са доста по-малко склонни

*Отношение към дигиталните устройства и тяхната употреба на ученици
в 5. – 7. клас от община Ловеч*

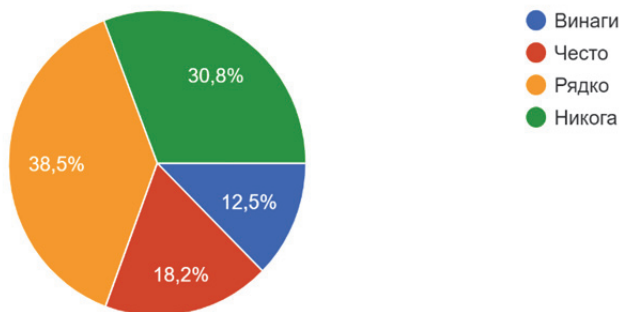
да използват дигиталните си устройства с цел забавление. В абсолютна стойност, разликата между двете групи е 0,23. Като относителни стойности, тази разлика е 5,75%.

Половият признак също е заложен като дискриминативен и по него се формират две подгрупи изследвани лица – момчета и момичета. Средните за тези две подгрупи също дават възможност за определяне на склонност момичетата да използват дигиталните си устройства за забавление повече от момчетата. Тук разликата в двете средни е 0,08 или 2%.

Родителски контрол

От анализа на отговорите на респондентите се очертават любопитни склонности и тенденции. Забелязва се и известно разминаване между заявените от учениците желаниа и реалното им поведение. Тук се появява и въпросът за контрола върху поведението на изследваните лица като потенциална възможност за външна намеса при формирането на тяхното отношение към дигиталните устройства. Това е и причината в анкетното проучване да бъде включено твърдение, свързано с родителския контрол. Неговата цел е да се определи степента на ангажираност на родителите по отношение преживяванията на техните деца с дигиталните устройства. Разпределението на отговорите по този айтем са обобщени в графика 10.

Моите родители ограничават времето, което прекарвам на телефона/ компютъра / таблета.
561 отговора



Графика 10: *Разпределение на отговорите по твърдение 8 „Моите родители ограничават времето, което прекарвам на телефона/ компютъра/ таблета.“*

Тук ясно се очертава тенденция, показваща липса или рядко налагане на ограничения от страна на родителите спрямо времето, прекарвано от учениците с дигитални устройства. По-малко от една трета от родителите (30,7%) ограничават често или винаги екранното време на своите деца. В други 69,3% от случаите, учениците нямат рестрикции в тази посока от своите родители.

Това означава, че контролът върху времето, което учениците прекарват с дигиталните си устройства се регулира от фактори извън обхвата на настоящото изследване.

Тук отново е интересно да се направи количествена оценка, за да се сравнят данните за различните подгрупи ученици, обхванати в анкетното проучване. За целта отново се използва описания алгоритъм с прескалиране на отговорите и придаване на количествени стойности. Средната аритметична оценка за цялата изследвана извадка, описваща степента на родителски контрол е 2,12 при медиана 2,5. Това е с 9,5% под средната стойност в скалата, използвана за оценка в анкетната карта.

Интересни са въпросите дали тази тенденция за понижен родителски контрол е характерен за всички групи респонденти по полов признак и тип населено място. Средните аритметични за степента на родителски контрол за всяка от суб групите са обобщени в таблица 6.

Таблица 6: Средни стойности за степен на родителски контрол по пол и тип населено място.

Твърдение	Град	Село	Мом-чета	Момичета
8. „Моите родители ограничават времето, което прекарвам на телефона/ компютъра/ таблета.“	2,13	2,05	2,12	2,12

Оказва се, че половият признак не е свързан с нивото на родителски контрол. Средната оценка по този критерий е идентична за субгрупата на момчетата и тази на момичетата и е със стойност 2,12. Тя напълно се припокрива със средната оценка на цялата изследвана извадка. По признака тип населено място се очертава склонност родителите на учениците, живеещи в гр. Ловеч да оказват малко по-голям контрол върху времето, което техните деца прекарват с дигиталните си устройства. В абсолютна стойност, разликата между средните оценки на двете подгрупи е 0,08. В относителна стойност същата разлика е 2% от оценката.

Дискусия

Проведеното анкетно проучване с 561 ученика от 5, 6 и 7 клас на територията на община Ловеч дава отговори на значими въпроси, свързани с отношението на респондентите към употребата на дигитални устройства. То установи, че учениците демонстрират висока степен на привързаност към дигиталните устройства. Те са склонни да прекарват с тях колкото е възможно повече време, но съществуват неизяснени регулаторни механизми, които ограничават това време. От данните става ясно, че този регулаторен механизъм не е или поне в много малка степен е свързан с реален контрол от страна на ро-

дителите. Ако се фокусираме върху суб групата на учениците, живеещи на село, там ясно се вижда, че при тях родителският контрол е по-нисък, но същевременно те по-рядко използват дигиталните устройства за забавления, като това не се свързва със степента им на привързване към устройствата (спрямо субгрупата на живеещите в гр. Ловеч). Това наблюдение дава основание да се предположи, че влиянието на родителския контрол върху употребата на дигитални устройства е по-слабо от субективното усещане на учениците, че тези устройства са средство за постигане на позитивни преживявания, забавления и удовлетворяване на определени социални потребности. В този ракурс, отношението на изследваните ученици към дигиталните устройства, в голяма степен се доминира именно от това тяхно субективно усещане. Установи се също, че момичетата са в известна степен по-склонни да използват дигиталните устройства за забавление. Въпреки установените различия между стойностите по критерии при различните субгрупи не може да бъде направен категоричен извод за значими разлики. Това дава основание да се твърди, че отношението на учениците към дигиталните устройства и тяхната употреба е слабо свързана с половата принадлежност или местоживеенето.

Заклучение

Дигиталните устройства и съвременните информационни и комуникационни технологии са част от реалността, в която човечеството съществува. Въпреки диаметралните позиции на редица изследователи и общественици, те не могат да бъдат еднозначно дефинирани в категориите «полезни» или «вредни». Дали технологиите ще работят за човека или човекът ще работи за технологиите зависи от самите нас. Резултатите от проведеното изследване показват, че голяма част от учениците са склонни да формират отношение към технологиите, което би могло да ги постави в зависимост. Повече от половината респонденти възприемат дигиталните устройства като източник на удоволствие и изпитват тревожност и негативни емоции, когато са далече от тях. Съвсем закономерно следствие от подобно възприятие е учениците да се опитват да прекарват повече време с устройствата си. Тази тяхна склонност се посреща с мълчаливо съгласие от страна на родителите, по-голямата част от които никога или рядко налагат ограничения на децата си за времето, което прекарват с дигиталните устройства.

В същото време, данните показват още една тенденция, очертана от факта, че учениците не прекарват с дигиталните устройства толкова време, колкото биха искали. Този факт разкрива съществуването на фактори, които регулират поведението на учениците. Тези фактори остават извън обхвата на настоящото изследване, но би било полезно да се анализират в бъдещи проучвания.

ЛИТЕРАТУРА

- ДИМИТРОВА, Зл., 2023. *Дигитална трансформация – компетентност и креативност в детската градина и в училище*. Габрово: ЕКС ПРЕС. ISBN 978-954-490-767-9.
- КАНЕМАН, Д., 2012. Мисленето. ISBN: 978-619-152-055-8.
- КОРТЕЗОВА, Е., 2021. Родителски нагласи за езиковото развитие при деца от 3 до 7 години с комуникативни нарушения. Резултати от експериментално проучване./ *Психологически проекции*.
- КАР, Н., 2012. Под повърхността. ISBN: 978-954-761-507-6
- СОЛМС, М., О. ТЪРНБУЛ, 2023. Мозъкът и вътрешният свят. ISBN: 978-619-241-282-1

Информация за автора

Име с научна степен и длъжност на автора: доц. д-р Дончо Донев

Персонален изследователски номер:

<https://orcid.org/0000-0003-0553-2586>

Образователна институция/Институт: Бургаски свободен университет

Контакти: d.donev@bfu.bg

Име с научна степен и длъжност на автора: Пенка Вескова Петрова

Образователна институция/Институт: МКБППМН, община Ловеч

ПСИХОСОЦИАЛНИ ИЗМЕРЕНИЯ НА ЖИВОТА СЛЕД ДИАГНОЗА: КОНТЕНТ АНАЛИЗ НА ПРЕЖИВЯВАНИЯТА НА ПАЦИЕНТИТЕ С РАК НА ГЪРДАТА

Мария Стратева, доц. д-р Диана Циркова
Бургаски свободен университет

*Психосоциални измерения на живота след диагноза: контент анализ
на преживяванията на пациентите с рак на гърдата*

Резюме. Текстът представя част от изследване, в което участват 63 жени с онкодиагноза. Те отговарят със свободен текст на шест въпроса, описвайки своите субективни преживявания, свързани с научаване на диагнозата, отношенията в семейството, жизнените планове и промяната във възприемането на житейските събития. Интервюто преодолява ограниченията на стандартизираните тестове и дава възможност на всяка жена да сподели от първо лице своите тревоги, проблеми и начини за справяне със заболяването Техните преживявания са обобщени и анализирани с теоретични препратки към Елизабет Кюблър Рос, Виктор Франкъл, Зорница Ганева

Ключови думи: онкодиагноза, възприятия за живота, личен опит от преживяната диагноза

PSYCHOSOCIAL DIMENSIONS OF LIFE AFTER DIAGNOSIS: A CONTENT ANALYSIS OF THE EXPERIENCES OF BREAST CANCER PATIENTS

Maria Strateva, Assoc. Prof. Diana Tsirkova, PhD
Burgas Free University

Abstract. The text presents part of a study in which 63 women with an oncodiagnosis participated. They respond in free text to six questions, describing their subjective experiences related to learning the diagnosis, family relationships, life plans, and change in perception of life events. The interview overcomes the limitations of standardized tests and enables each woman to share from a first person their anxieties, problems and ways of coping with the disease Their experiences are summarized and analyzed with theoretical references to Elisabeth Kübler Ross, Viktor Frankl, Zornitsa Ganeva.

Keywords: oncodiagnosis, perceptions of life, personal experience from the lived diagnosis

Въведение

Ракът на гърдата е един от най-често срещаните видове рак сред жените в световен мащаб, като е вторият най-диагностициран в света след рака на белите дробове и петата водеща причина за смърт от рак сред цялото население. Статистиката показва, че една от осем жени ще развие рак на гърдата през живота си. По данни на Световната здравна организация през 2022 г. 2,3 милиона жени са диагностицирани с рак на гърдата и са регистрирани 670 000 смъртни случая в световен мащаб. Заболяването на млечната жлеза може да се прояви при жени от всички възрастови групи след пубертета, като неговата честота се увеличава с напредването на възрастта. (Breast cancer, 2024).

Ракът на гърдата е системно заболяване, засягащо целия организъм. Резултат е от неконтролирано делене на генетично променени клетки. По време на своето неограничено делене, раковите клетки придобиват нови мутации, които им позволяват да проникват в съседни тъкани и да навлизат в лимфната и кръвоносна система, водейки до разпространението им в близки и отдалечени органи чрез процес на метастазиране (Hristov, 2018).

След диагнозата и преминаване през лечение, много жени преосмислят своите жизнени приоритети и цели. Това включва преоценка на личните взаимоотношения, кариера и аспекти на здравословния начин на живот. Социалната адаптация на жените „към новата житейска ситуация от части се дължи на нарушаване на обичайното функциониране на индивида, необходимостта от промяна на жизнените планове и организиране на ежедневието в съответствие с продължителния във времето процес на лечение, съпътстван с известна социална изолация поради физическите и психологическия затруднения“ (Velikova-Tzonkova, 2016, с. 195).

Проведеното изследване чрез интервю на жените с диагноза Рак на гърдата позволява да се извлече качествена информация относно индивидуалния опит на всяка от тях. Да се даде думата на болната, засегната екзистенциално жена, означава да се даде пространство за субективното преживяване, което чрез думите ще се символизира и ще стане мислимо и споделимо като емоция и чувство. По този начин интервюто преодолява ограниченията на стандартизираните тестове и дава възможност на всяка жена да сподели от първо лице своите тревоги, проблеми и начини за справяне със заболяването.

В изследването участват 63 жени от цялата страна с диагноза „Рак на гърдата“ на възраст между 37г. и 74г. като под 50 годишна възраст са 22, между 50г. и 60г. са 23, а над 60г. са 18 изследвани лица. 25.4% от диагностицираните жени са с I стадий, 52.4% са с II стадий, 12.7% са с III стадий и 9.5% са с IV стадий. Според медицинската литература жените, които се намират в първи и втори стадий на заболяването, са с най-добри прогнози относно тяхното пълно излекуване. Различният стадий на болестта при жените диагностицирани с рак на гърдата предполага и различен подход при лечението. Най-голям процент от изследваните жени (общо 42.9%) са претърпели мастектомия, т.е. изцяло премахване на гърдата. При 38.1% е извършена секторална резек-

*Психосоциални измерения на живота след диагноза: контент анализ
на преживяванията на пациентите с рак на гърдата*

ция, т.е. частично премахване на гърдата. Лумпкетомиа е направена при 7.9% от диагностицираните жени, а при останалите 11.1% не е правена операция. Времето след операцията оказва съществено въздействие върху физическото и психическото възстановяване на жената, както и до каква степен се нормализирало качеството на живот. При 39.7% от жените операцията е направена до 1 година, при 27% в периода от 1 до 3 години, при 7.9% – между 3 и 5 години и при 25.4% преди повече от 5 години.

Изследването се проведе през месец април 2024 година. На участвалите жени бяха зададени в Google Forms 12 отворени въпроса, на които в свободен текст да опишат преживяванията си, мисли и чувства, свързани с диагнозата. Оставени сами със своите думи и в пълна анонимност, имаха възможност съвсем открито да споделят преживяната истина за рака на гърдата. Целта е да се разбере по-дълбоко психологическото въздействие на болестта и как това влияе на вътрешнопсихичните и междуличностни процеси на засегнатите жени, нагласите им за живота, жизнените цели и плановете.

Интервюто беше публикувано на официалната страница на фейсбук групата „Приятелки на Една от осем“, поверителна група за взаимопомощ, емоционална подкрепа и споделяне, в която жените с рак на гърдата обменят информация относно заболяването, съпътстващото лечение и наболели проблеми, които са следствие от настоящото им здравословно състояние.

Резултатите от интервюто са обработени по метода на контент анализ, който позволява да бъдат разгледани емоционалните реакции, социалните взаимоотношения и промените в идентичността на онкопациентите.

Диагнозата „Рак на гърдата“ може да предизвика широк спектър от психологически реакции, включително шок, срам, страх, отчаяние, вина. Д-р Елизабет Кюблер-Рос, (Kubler-Ross, 2021) описва етапите, през които минава умираещия пациент, но те могат да бъдат съотнесени и към хора, които преживяват силно разтърсващо събитие в живота каквото е онкодиагнозата. Не е задължително преминаването през всеки един от тях, но човек неминуемо се сблъсква с отрицание, гняв, страх и депресия. Процесът на справяне е индивидуален и може да включва различни стратегии за преодоляване на стреса и емоционалната болка.

За целите на настоящия текст ще представим анализ на шест от въпросите, зададени в интервюто: „Какви бяха първите Ви мисли и чувства, след като чухте диагнозата?“, „Как се промениха отношенията Ви със семейството и близките?“, „Като какъв човек се определяте преди диагнозата и как се усещате след нея?“, „По какъв начин диагнозата промени Вашите жизнени плановете и амбиции?“, „Какво Ви радва?“, „Можете ли да споделите как диагнозата рак на гърдата промени възприятията Ви за това какво е важно в живота?“ Това са въпросите, които позволяват да се проследи динамиката в субективното преживяване непосредствено след научаване на диагнозата и по време на лечението.

„Какви бяха първите Ви мисли и чувства, след като чухте диагнозата?“

Отговорите на този въпрос представляват емоционални изказвания, отразяващи силни преживявания и мисли, свързани със страх, безпомощност, шок и неясното бъдеще. Почти всички от анкетиранияте лаконично отговарят, посочвайки емоциите, които са ги разтърсили и оставили траен отпечатък в съзнанието им.

В текста се наблюдава ясна доминация на отрицателни преживявания като 31.75% са изпитали страх, 17.46% са преживели шок, 11.11% – ужас. Отчаяние, душевна болка, мъка, страх от болка и смърт, паника и тревога, срам, липса на контрол, както и безпокойство за бъдещето и близките са отговорили почти всички жени.

Въпреки това, макар и нищожен процент изпитват надежда и оптимизъм, като например вярата в оздравяване и решението за борба.

Текстът на участващите в изследването е наситен с различни оттенъци, отразявайки сложната и разнообразна палитра от човешките емоции в ситуации на криза и несигурност.

„Как се промениха отношенията Ви със семейството и близките?“

Отговорите на този въпрос категорично показват, че при 52.38% от жените се наблюдава сплотяване със семейството и близките, изграждат се взаимоотношения на доверие, споделяне и обич. Диагнозата е допринесла за положителни емоции в отношенията със значимите за тях хора.

При 31.74% от жените отношенията след поставяне на диагнозата не са се променили, но се усеща силната връзка със семейството. При 11.11% диагнозата е довела до затваряне в себе си, целенасочено отбягване на приятели и дори раздяла с партньора.

Подкрепата от семейството, приятелите и специализираните групи играят ключова роля в процеса на възстановяване. Професионалната помощ от психолози е от съществено значение. В редица болници в страната по време на болничния престой и последващо лечение се предлагат консултации с психолог за по-лекото и бързо адаптиране на пациента към диагнозата и променената жизнена ситуация.

Терапиите за психологическа интервенция за преодоляване на рака включват три основни компонента (Ganeva, 2013):

- Здравно образование – включва предоставяне на информация за вида на рака, който имат, възможните лечения и страничните ефекти от тях. В образователните програми следва да се включи освен информация за диагнозата и насоки за приспособяване към рака, за да може да се подпомогнат пациентките да върнат контрола върху живота си, да открият смисъл в него и да успеят да възстановят оптимизма и самооценката си за бъдещето. С такива насоки пациентките получават неформална емоционална подкрепа и информация за подобряване на външния си вид (например при прилагане на химиотерапия)

или възможности за намаляване болките в ставите и гаденето. Образователните програми имат значителен положителен ефект върху приспособяването на жените към диагнозата и оказването на емоционална подкрепа;

- Тренинг – насочен е към развитие на умения за използване на различни активни стратегии за преодоляване и ограничаване на стреса от диагнозата

- Даване и получаване на социална подкрепа – насочена е към ограничаване на социалната изолация на диагностицираните с рак, като оказва положително влияние върху подобряване на настроението и социалното функциониране.

„Като какъв човек се определяте преди диагнозата и как се усещате след нея?“

Мислите и чувствата на жените с диагноза са разнопосочни преди и след появата ѝ и това е видно от отговорите на въпроса. Преди диагнозата по-голямата част от жените са се чувствали по-силни и енергични – 19.05%, борбени и красиви, с положителна нагласа към живота – 20.63%. След диагнозата животът на някои от тях – 25.39% поема в посока на изолация, страх от неясното бъдеще, липса на цел и планове. Малка част от жените – 1.59% споделят усещане за загуба на своята женска идентичност.

На обратния полюс се намират жени, за които диагнозата бележи преломен момент в живота им, изцяло сменяйки фокуса върху живота, целите и приоритетите. В болестта те са открили смисъла на своето съществуване, приемат я като катарзис, като заземяване и възможност да се отърсят от досегашните си страхове. 15.87% от жените се чувстват психически по-силни и устойчиви, по-борбени и решени да продължат живота си без ограничения, налагани от болестта. Същият процент жени споделят, че ценят живота повече и го приемат като втори шанс, който не бива да пилеят. Някои от пациентките – почти 10% споделят, че се харесват повече от преди, чувстват се по-балансиранни и удовлетворени, и емоционално израснали.

Жените с диагноза са изправени пред сериозното предизвикателство да се справят със страха от неясното бъдеще, да преодолеят последствията от лечението и да открият в заболяването си възможност за промяна и израстване. Ървин Ялом прави интересна препратка към знака за „криза“ от китайската азбука, в който се съдържат двата символа на „опасност“ и „възможност“ (Yalom, 2018). Болестта може да се разглежда като шанс за осмисляне на пропуснати възможности, осъзнаване на собствената значимост и ценност, като извор на вътрешна сила и устойчивост в сравнение с преди появата на заболяването.

След диагноза рак на гърдата, може да се предположи, че болестта мобилизира вътрешните ресурси на човек за борба и оздравяване. Тази мобилизация би могла да доведе до преосмисляне на личните приоритети, по-дълбоко самопознание и засилване на увереността в собствените възможности. Ако пациентът успее да запази оптимистична нагласа и да приеме болестта като предизвикателство, което може да бъде преодоляно, това е в състояние да повиши самооценката и да създаде по-силно усещане за контрол над живота.

Има и жени – 17.46%, върху които диагнозата не е оказала никакво въздействие и те са останали здраво свързани със себе си и философията, която са изповядвали и преди. Почти същия процент жени, съобщават, че диагнозата ги е направила по-слаби, тъжни и затворени.

„По какъв начин диагнозата промени Вашите жизнени планове и амбиции?“

Отговорите на въпроса „По какъв начин диагнозата промени Вашите жизнени планове и амбиции?“ говорят по-скоро за отложен живот, подчинен на диагнозата. Близко половината от анкетираните жени 41.30% споделят, че нямат дългосрочни планове и цели, а диагнозата е отнела мечтите ми. Като се има предвид, че 76.4% от участниците в допитването се намират все още в първите 5 години след операцията, това донякъде е обяснимо с оглед на обстоятелството, че фокусът им е върху оздравителния процес и оцеляването след фазата на активно лечение. Това е и периодът, в който страхът от рецидив е най-силен. 19.05% от жените споделят, че към настоящия момент са отдадени на грижата за себе си и собственото здраве. 14.29% са решили да сменят или напуснат работа, или да придобият по-висока образователна степен, което ги кара да се чувстват по-спокойни и удовлетворени.

Близко 8% от жените са се отказали от мечтите си за собствен дом, да бъдат майки и да имат семейство. Продължителността на хормоналната терапия (5 години и повече) и страничните ефекти от провежданото лечение, както и ранната менопауза, влошават репродуктивното здраве при младите жени. Диагнозата може да бъде повод за раздялата на интимните партньори, особено когато взаимоотношенията им са били нестабилни преди нея. Отклоняването от социалния часовник, чиято концепция е свързана с времевите очаквания за значими житейски събития като: образование, кариера, дом, семейство, деца, пенсиониране, може да породи стрес и чувство на неудовлетвореност или усещане за провал. (Burk, 2012). Страхът от рецидив и неясните прогнози за бъдещето предизвикват несигурност и пасивност по отношение на жизнените планове, което личи и от песимизма в отговорите на тези жени.

Отново 8% от изследваните жени споделят, че са сменили гледната си точка по отношение на живота – имат по-философско разбиране за случващото им се, че нищо не бива да е на всяка цена, че трябва да се живее в настоящето и изпитват силно желание за живот, а амбициите остават на заден план. Тези жени са успели да извлекат позитивен опит от заболяването, което определя и оптимистичните им нагласи към актуалната ситуация.

При 17.46% от жените диагнозата не е успяла да предизвика никакви промени нито по отношение на настоящето, нито по отношение на бъдещето. Липсата на въздействие върху този не малък процент анкетирани би могла да бъде предмет на бъдещо проучване, тъй като ракът на гърдата е животозастрашаваща диагноза и се явява силно стресиращо събитие в живота на всеки пациент, а едва 3 от жените отговарят оптимистично на първия въпрос „Какви бяха първите Ви мисли и чувства, след като чухте диагнозата?“.

„Какво Ви радва?“

Определено в отговорите на въпроса „Какво Ви радва?“ анкетираните са вложили много позитивно отношение, което е свързано с тенденцията за промяна в нагласите към житейските ценности в отговорите на предишните въпроси. Над 50% от жените са споделили, че ги радва мисълта за семейството, за шанса да бъдат майки, близките, приятелите и внуците. Природата зарежда с положителни емоции 30,16% от диагностицираните жени – слънце, море, дъжд, цветя, домашни любимци. 42.86% отговарят, че ги радва всичко в живота – без да конкретизират какво разбират под малки и големи неща, пътуване, работа, грижата за дома, изкуството, книгите, времето за себе си. 1.5% се уповават на вярата си в Бог. 12.7% изпитват радост от посрещането на утрешния ден. На 4.76% радост им носят трайните положителните тенденции в здравословното им състояние. Една единствена жена открито споделя, че нищо не ѝ носи радост, включително децата и внуците ѝ, от което по-скоро усещането е за отчаяние и безнадеждност.

От преобладаващите отговори може да се заключи, че болестта е довела до преосмисляне на ценностната система и житейските приоритети.

Мартин Селигман, (Seligman, 2001) прави задълбочени проучвания и анализи относно влиянието на оптимизма и песимизма върху здравето. Оптимизмът поддържа имунната система активна и това задейства у човек желанието за борба.

В проведено изследване в Англия върху 69 жени с диагноза рак на гърдата се установява, че след 5 години са починали или са имали рецидив тези от тях, които първоначално са реагирали на диагнозата с безпомощност и примирение. Селигман цитира Джордж Вейлиънт, който казва, че начинът, по който психически се справяме с предизвикателствата в живота, е не по-малко важен от самия им брой. (Seligman, 2001)

Оптимистичните хора са склонни да споделят опыта, който са натрупали в следствие на заболяването и така да бъдат полезни на други, които тепърва се сблъскват с диагнозата. Докато при песимистите се наблюдава потискане на емоциите и чувствата, и липса на желание да говорят за болестта си (Ganeva, 2013).

„Можете ли да споделите как диагнозата рак на гърдата промени възприятията Ви за това какво е важно в живота?“

В проведено изследване на жени с рак на гърдата в ранен стадий, 53% от тях съобщават, че след диагнозата е настъпила положителна промяна в живота им. Научили са се да отстояват себе си, намират за ценно времето, прекарано с близките, отдават по-голямо значение на духовното измерение в живота пред материалното, променят жизнените си цели и приоритети (Ganeva, 2013).

За болшинството от анкетираните жени отговорите на въпроса как диагнозата е променила възприятията им за важните неща в живота красноречиво говорят за промяна в тяхната житейска философия, за осъзнаването на преходността на човешкото съществуване и краткото време, което е отредено да

бъдем тук и сега, за еволюция в смисъла на живота. Мислите на тези жени надхвърлят границите на ежедневно съществуване и справянето с бита, те са насочени към даване на любов, преживявания, мъдрост и духовност. С личен пример показват на близките, че жаждата за живот обезсмисля страха от смъртта. 17.46% споделят, че най-важното за тях е самият живот. Здравето е приоритет за 36.51%. Семейството, близките и приятелите са се превърнали в значим фактор за 19.05% като е налице преценка на тяхната роля в живота на онкоболните жени. Диагнозата не е променила по никакъв начин възприятията за важните неща в живота на 9.52% от диагностицираните. За 49.21% диагнозата е преформулирала изцяло техния светоглед. Близо половината от отговорилите заявяват, че заболяването им е помогнало да ценят повече всичко, което им поднася животът без да се фокусират върху материалното.

Две от жените споделят дълбоко лични прозрения относно истински важното за тях.

„Научих се да живея в настоящия момент, да излъчвам любов, да се освободя от контрола, да не се намесвам без да ме помолят, да приемам решенията на другите, дори и ако те не резонират с мен. Да разбирам хората и техните скрити болки. Да виждам отвъд видимото и да вярвам повече. Да се доверя на процеса, че всичко, което се случва е за моето лично израстване и ме прави по-силна. Да наблюдавам и анализирам. Да поемам отговорност за собствените си решения и постъпки, да не виня хората, обстоятелствата и случките за нещата, които ми се случват.“

„Тя е като катарзис. Пренареждаш ценностите си. Осъзнаваш безсмисленото трупане на вещи, имоти, състояния, пилеене безцелно на време, нерви и енергия в работа, която не ти харесва, оценяваш хората до теб.“

Може да се обобщи, че чрез страданието и болката жените са се себенадмогнали, поели са лична отговорност за всичко, което им се случва и за избора как да продължат живота си, проявявайки емпатия, търпение, обич.

По пътя на приемането, смиренито, осъзнаването и любовта се опитват да излязат извън пределите на собственото си Аз и да споделят опита, който са придобили от болестта.

Виктор Франкъл, оцелял сред жестокостта на концлагерите и автор на логотерапията – форма на психотерапия, която се основава на откриване на смисъла като най-значим мотивиращ фактор за човека, твърди че макар и търсенето на смисъл да генерира вътрешно напрежение у човека, само намирайки смислена цел, за която да се бори и на която да се посвети, човек е в състояние да оцелее и в най-трудните условия. В противен случай се създава „екзистенциален вакуум“, който се изразява в състояние на празнота, безсмислие и отегчение от живота (Frankul, 2013).

Според Франкъл дори в най-ужасните и безнадеждни ситуации, хората могат да намерят смисъл по три различни начина, а именно чрез труд и създаването на работа; преживяванията, най-вече любовта към другите, както и чрез страданието, ако то е неизбежно и човек го приема като възможност за

вътрешен растеж. Всеки човек има мисия, която трябва да изпълни в живота си. Никой не може да замести друг в тази задача, нито животът му може да бъде преживян отново от някой друг. Животът поставя въпроси пред всеки от нас, и единственият начин да им отговорим е като поемем отговорност за собствените си постъпки.

Заключение

Диагнозата рак на гърдата е повратна точка в живота на засегнатите жени. Тя е изпитание за силата на духа, за волята, за надеждата, за човечността, за стремежите и красотата. Тя е предизвикателство за един по-осъзнат и извисен живот. Да бъде открит смисъл в болестта е равнозначно на това човек да открие непознати страни в себе си и да бъде в състояние да разбира и анализира по нов начин случващото се около него. Споделянето на личен опит от преживяната диагноза е своеобразен личностен растеж и възможност за мотивация и силна подкрепа на други, които се сблъскват с подобно травмиращо събитие. Животът в новата реалност на страх, надежди и неясно бъдеще предполага да се очертаят ясни цели, да се направят категорични избори и да се вземат правилни решения, тъй като времето е безценен ресурс. Болестта може да бъде източник на мъдрост, катализатор за дълбока личностна промяна, шанс за ново начало, време за почивка.

ЛИТЕРАТУРА

- BURK, L.E., Izsledvane na razvitiето през zhiznениya tsikul, Dilok 2012
BREAST CANCER. World Health Organization. 2024. [онлайн]
<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/breast-cancer>
GANEVA, Z., Oshte neshto za raka na gurdata, Elestra 2013
FRANKUL, V. E., Chovekut v tursene na smisul, Hermes 2013
HRISTOV, K., Rak na gurdata i borbata s nego през 21^{vi} vek, Sofia 2018, izdatelstvo na BAN prof. Marin Drinov
KYUBLER-ROSS, E., Za smurтта i umiraneto, Kibea 2021
SELIGMAN, M. E. P., Kak da budem optimisti, Kibea 2001
VELIKOVA-TZONKOVA, B., Zhivot sled onkodiagnoza, Univesitet „Prof. Dr Assen Zlatarov“, Burgas 2016
YALOM, I. D., Ekzistentsialna psihoterapiya, Colibri 2018.

Информация за автора

Име с научна степен и длъжност на автора: Мария Стратева

Контакти: maria_slaveykova@abv.bg

Име с научна степен и длъжност на автора: доц. д-р Диана Циркова

Образователна институция/Институт: Бургаски свободен университет

Контакти: dtsirkova@bfu.bg; dianatsirkova@yahoo.com

АПРОБИРАНЕ НА ИНСТРУМЕНТ ЗА ИЗСЛЕДВАНЕ НА РОДИТЕЛСКИТЕ НАГЛАСИ ПРИ ДЕЦА С КОМУНИКАТИВНИ НАРУШЕНИЯ

ас. д-р Елена Кортезова

Бургаски свободен университет

Резюме: В статията се представя авторски инструмент за изследване на нагласите при родители на деца с комуникативни нарушения. Анализират се данните за конструктивната валидност на инструмента и се представят резултатите от проведени процедури на изследователски факторен анализ и измерване на надеждността на скалата на родителските нагласи за цялата извадка. В резултат на проведените анализи, свързани с надеждност и валидност на конструирания инструмент, се приема, че създаденият от нас инструмент е работещ и дава основание с него да се изследват родителските нагласи при деца с комуникативни нарушения в две посоки – позитивна и негативна нагласа.

Ключови думи: *нагласи, родители, деца, комуникативни нарушения, факторен анализ, конструктивна валидност, положителни и отрицателни нагласи.*

APPROVAL OF AN INSTRUMENT FOR RESEARCHING PARENTAL ATTITUDES IN CHILDREN WITH COMMUNICATION DISORDERS

Elena Kortezova

Burgas Free University

Abstract: The article presents an author's instrument for studying the attitudes of parents of children with communication disorders. The data on the construct validity of the instrument are analyzed and the results of the procedures of exploratory factor analysis and measurement of the reliability of the parental attitudes scale for the entire sample are presented. As a result of the analyses conducted related to the reliability and validity of the constructed instrument, it is assumed that the instrument we created is working and provides grounds for studying parental attitudes of children with communication disorders in two directions - positive and negative attitude.

Keywords: *attitudes, parents, children, communication disorders, factor analysis, construct validity, positive and negative attitudes.*

1. Структура на инструмента за изследване на родителски нагласи при деца с комуникативни нарушения

Инструментът е изработен по модел на I. Ajzen (Ajzen, 1991, 2011, 2020) за конструиране на въпросник, според Теорията за планираното поведение (ТПП) и разработката му следва етапите, предложени от автора.

Предложеният авторски инструмент за изследване на родителските нагласи има следната структура:

Субскала – Субективна норма:

- Мотивация за съобразяване с референти
- Нормативни убеждения на референтите.

Субскала – Оценка на нагласата:

- Когнитивен компонент
- Афективен компонент
- Поведенчески компонент

Субскала – Възприеман поведенчески контрол:

- Външни фактори
- Вътрешни фактори

Субскала – Намерение

Отговорите показват различната степен на съгласие или несъгласие във формат на Ликерт, като са предложени 5 възможни отговора и измерва нагласата в нейната положителна или отрицателна посока:

- категорично съм съгласен – 5
- по-скоро съм съгласен – 4
- не мога да преценя – 3
- по-скоро не съм съгласен – 2
- категорично не съм съгласен – 1

2. Концептуални признаци на променливите

В настоящото изследване сме включили следните променливи, групирани по концептуален признак:

- 1) **Променливи за директно измерване (наблюдавани променливи):** пол, възраст, образование и семеен статус на респондентите (родители на деца с комуникативни нарушения), пола, възрастта на техните деца, както и проявлението на комуникативното нарушение на детето, за което респондентите сами съобщават.
- 2) **Променливи, които не подлежат на директно измерване (скрити променливи):** Целта на създадения инструмент е да изследва нагласата на родителите към логопедичната терапия, която се явява основен метод за развитие на езика и речта, когато е налице комуникативно нарушение. В този смисъл, **скритата променлива**, според анализа на

теоретичните източници е нагласата, изразено в позитивното или негативното отношение на респондентите към поведението „посещение на логопедична терапия поне 2 пъти седмично по 30 минути, в продължение на минимум 6 месеца.“

- 3) **Субективна норма:** Социален натиск да се извърши или не въпросното поведение/нормативни вярвания/ и личната мотивация на родителя да се съобрази с въпросните референти /роднини, приятели, социални мрежи, интернет, лекари, учители, психолози, логопеди/.
- 4) **Оценка на нагласата:** Свързана със съдържанието на когнитивния, афективния и поведенчески компонент на нагласата на родителите на деца с комуникативни нарушения.
- 5) **Възприеман поведенчески контрол:** Отнася се до субективното усещане за лекота или трудност за извършване на поведението „посещение на логопедична терапия“ и отразява миналия опит като възпрепятстване или стимулиране на поведението. Външните фактори – физическата възможност за действие по отношение на посещението на терапия за развитие на речта (ангажираност, време, локация и финансови средства), а вътрешните фактори се отнасят до наличието или липсата на личните качества на родителя (търпение и постоянство) и неговата самоефективност.
- 6) **Намерение:** Отразява степента на готовност (планиране) на действията за извършване на поведението „посещение на логопедична терапия“ и степента на увереност по отношение на специфичния отговор.

3. Изследователски факторен анализ

За да се провери конструктивната валидност на инструмента за изследване на родителски нагласи е проведен факторен анализ, целящ да потвърди, че за анализираната извадка структурата на скалата е свързана с измерването на положителната и негативна нагласа на родителите на деца с комуникативни нарушения към поведението, насочено към развитие на речта на детето – „посещение на логопедична терапия“.

На база на теориите за нагласите се очакват да се формират 2 фактора – отрицателна и положителна нагласа, което е и основната функция на нагласите, а именно – оценъчната. Изхождайки от теоретичните постановки, сме приели, че нагласите са конструкции, които са недостъпни за пряко наблюдение и трябва да бъдат изведени от отговорите на респондентите и тези отговори трябва да отразяват положителните и/или отрицателните оценки към обекта на това отношение. В този смисъл, предназначението на скалата е да измерва позитивната или негативната нагласа на родителите на деца с комуникативни нарушения към поведението „посещение на логопедична терапия“ и да изведе основните детерминиращи фактори на тази нагласа.

Таблица 1. Мярка за адекватност на цялата извадка

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,901
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	8641,483
	df	1225
	Sig.	,000

Мярката за адекватност на цялата извадка (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.) е 0.901, което надвишава препоръчаната стойност от 0.60. Това показва, че броят на променливите (съжденията) за всеки фактор е достатъчен. Тестът на Бартлет за сферичност е статистически значим за всички изследвани лица ($p < 0.001$), и че променливите (съжденията) са достатъчно силно корелирани, за да започне факторния анализ.

Данните са анализирани чрез факторен анализ по метода на главните компоненти; ротация по метода Варимакс (Varimax), с нормализация на Кайзер (Kaiser).

Резултатите показват, че данните формират 2 фактора (две подскали) и показва всяка променлива (съждение) към кой от двата фактора (подскали) се отнася. Всяка колона съдържа информация за факторните тегла на 50 изходни променливи. Установява се, че всеки от двата фактора може да се асоциира с една от подскалите, което позволява методиката да се приложи към анализираната извадка.

Фактор 1 обяснява 32,8 %, а Фактор 2 (в жълто) обяснява 28,5% от общата дисперсия и представлява **позитивната нагласа** е с най-високо факторно тегло (над 0,46).

Фактор 2 представлява **негативната нагласа** и съжденията в него са с факторно тегло над 0,39.

Стойностите на собствено значение на двата фактора покриват изискването да бъдат по-големи от 1.

Резултатите показват, че факторните тегла на 3 от променливите (въпросите) са по-ниски от 0.30. Това са променливи C_6, C_34 и C_48. Имаме предположение, че тези съждения не са добре формулирани и/или недобре разбрани от респондентите. На този етап преценяваме, че смисловото значение на тези променливи се вписва логично в съдържанието на резултатите от факторния анализ и вземаме решение да ги запазим, за да проследим какъв е резултатът от измерване надеждността на скалата, когато те се съдържат и когато ги премахнем от анализа.

Съжденията C_3, C_4, C_5, C_6, C_9, C_10, C_11, C_12, C_13, C_14, C_15, C_16, C_17, C_18, C_19, C_25, C_26, C_27, C_28, C_29, C_32, C_35, C_36, C_45, C_46, C_47, C_48, C_49, C_50 образуват първата скала, която наричаме **позитивна нагласа 1** – Фактор.

Съжденията C_1, C_2, C_7, C_8, C_20, C_21, C_22, C_23, C_24, C_30, C_31, C_33, C_34, C_37, C_38, C_39, C_40, C_41, C_42, C_43, C_44 образуват втората подскала, която наричаме **негативна нагласа** – 2 Фактор.

1 фактор – позитивна нагласа

Разглеждаме айтемите, които формират съдържанието на подskalата позитивна нагласа. Установяваме, че формирането на позитивната нагласа основно се детерминира от социалната норма и афективния компонент на нагласата и от вътрешните фактори на възприетия поведенчески контрол. В позитивната нагласа се включват само 2-та айтема на поведенческия компонент, свързани с посещение на логопедична терапия. Включват се и айтемите отразяващи намерението за планиране на въпросното поведение.

В подskalата *позитивна нагласа* се включват всички айтеми, свързани с нормативните убеждения на референтите (логопеди, психолози, лекари, учители, приятели, роднини, интернет и социални мрежи), а от айтемите, касаещи мотивацията за съобразяване със съответен референт, са включени тези референти, които сме определили като официални – логопеди, психолози, лекари и учители.

С други думи, подskalата *позитивна нагласа* към логопедичната терапия се формира на базата на силен социален натиск, обусловен от факторите на социалната норма.

Що се отнася до айтемите, касаещи афективния компонент на родителската нагласа, това са тези съждения, които определят логопедичната терапия като подходяща, полезна и ефективна, свързват се със субективното усещане за спокойствие и преодоляване на тревогата за детето и с директния айтем за оценка/одобрение на логопедичната терапия.

Съдържанието на айтемите, свързани с когнитивния компонент на родителската нагласа се свързват основно с убежденията, че логопедичната терапия ще доведе до преодоляване на затрудненията в говора на детето, ще помогне на детето да общува по-добре с другите и родителите ще получат помощ и насоки как да се справят с говорния проблем на детето.

Субективното усещане за контрол върху поведението (ВПК) се изразява в съдържанието на айтемите, касаещи съждения за самооценка на качествата: търпение, постоянство и организираност при посещаването на логопедичната терапия. Това са факторите, които ние условно наричаме „вътрешни“ и са част от личностовите характеристики на респондентите, свързани със самоефективността.

Формирането на специфичния отговор за действие е свързано с намерението, което е със съдържание за планиране на посещение на логопедична терапия и изразяване на силата на това намерение.

2 фактор – негативна нагласа

Установяваме, че формирането на негативната нагласа основно се детерминира от поведенческия и когнитивен компонент на нагласата и се модерира от външните фактори на възприетия поведенчески контрол. В негативната нагласа се включват само 2 айтема на афективния компонент. Субективната норма е представена само от айтеми, чиито съдържание отразява мотивация за съобразяване с референта. В подskalата на негативната нагласа не участват айтеми, отразяващи намерението за планиране на логопедична терапия.

В подskalата **негативна нагласа** се включват само айтеми, свързани с мотивация за съобразяване с референтите (социални мрежи, статии в интернет, приятели, роднини), които сме определили като неофициални. С други думи, подskalата **негативна нагласа** към логопедичната терапия се формира на базата на не толкова силен социален натиск, но определен само от мотивацията за съобразяване с референтите, които са в най-близкото обкръжение на изследваните лица.

Айтемите, касаещи афективния компонент на родителската нагласа, това са тези съждения, които свързват логопедичната терапия със субективното усещане за досада, отегчение и я определят като допълнително затрудняващо задължение.

Съдържанието на айтемите, свързани с когнитивния компонент се свързват с негативната нагласа основно чрез убежденията, че логопедичната терапия ще отнеме от времето на родителя за други, по-приятни за него занимания и определят посещението на логопедична терапия като неподходящо.

Субективното усещане за контрол върху поведението (ВПК) се изразява в съдържанието на айтемите, касаещи съждения за фактори, затрудняващи посещението на логопедична терапия. Свързват се с факторите, които условно наричаме външни: ангажименти, време, локация и финансови средства.

Формирането на специфичния негативен отговор за действие се свързва основно с поведенческия компонент. Съжденията, включени във фактора **негативна нагласа** касаят убеждения, които определят различни стратегии за действие, когато детето има комуникативно нарушение: изследвания, алтернативни методи, събиране на информация в интернет, очакване проблема да се реши от само себе си, самостоятелни занимания у дома.

Изключени са съждения, свързани с намерение за посещение на логопедична терапия.

В резултат от факторния анализ може да се обобщи, че изработеният инструмент е работещ и измерва нагласите на родители на деца с комуникативни нарушения. Факторният анализ показва тенденцията към отделяне на нагласата на родителите в позитивна и негативна посока по отношение на логопедичната терапия. Също така, показва и взаимните връзки при формирането на родителската нагласа: субективна норма, компонентите на нагласата (когнитивен, афективен, поведенчески), възприемания поведенчески контрол и намерението.

Така получените скали са подложени на допълнителен факторен анализ поотделно, за да се изведат факторите, които ги съставят и да се потвърдят компонентите на всяка от скалите.

Факторен анализ на скала *позитивна нагласа*

С цел да се установи дали получената скала за **позитивна нагласа** може да бъде приложена и анализирана към данните, беше използван потвърждаващ факторен анализ по метода на главните компоненти. Бяха зададени 4 фактора, колкото е броят на подskalите в методологията.

Резултатите показват, че четирите фактора се асоциират с четирите под-скали: Фактор 1 с подскалата за *субективна норма*, Фактор 2 със скалата за *компоненти на родителската нагласа*, Фактор 3 със скалата за *възприеман поведенчески контрол* и Фактор 4 със скала *намерение*. Това дава основание да се направи изводът, че предлаганата методология може коректно да се приложи към анализирания извадка.

Мярката за адекватност на цялата извадка (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.) е 0.895, което надвишава препоръчаната стойност от 0.60. Това показва, че броят на променливите (съжденията) за всеки фактор е достатъчен. Тестът на Бартлет за сферичност е статистически значим за всички изследвани лица ($p < 0.001$), и че променливите (съжденията) са достатъчно силно корелирани, за да започне факторния анализ.

Данните са анализирани чрез факторен анализ по метода на главните компоненти; ротация по метода Варимакс (Varimax), с нормализация на Кайзер (Kaiser).

Таблица 2. Мярка за адекватност на цялата извадка за скала „позитивна нагласа“

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,895
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	4488,129
	df	406
	Sig.	,000

Фактор 1 обяснява 31,8%, Фактор 2 обяснява 13,2%, Фактор 3 обяснява 8,1%, а Фактор 4 обяснява 4,7% от общата дисперсия.

Фактор 1, който представлява *субективната норма* е с най-високо факторно тегло (над 0,34) е разположен в първата колона на таблицата.

Фактор 2, който представлява *компонентите на нагласата* е разположен във втората колона на таблицата, като въпросите в него са с факторно тегло над 0,49.

Фактор 3, който представлява *възприемания поведенчески контрол* е разположен в третата колона от таблицата и въпросите в него са с факторно тегло над 0,51.

Фактор 4 представлява *намерението*, разположен е в четвъртата колона на таблицата и въпросите в него са с факторно тегло е над 0,46.

Стойностите на собствено значение на четирите фактора покриват изискването да бъдат по-големи от 1.

Факторен анализ на скала *негативна нагласа*

С цел да се установи дали получената скала за *негативна нагласа* може да бъде приложена и анализирана към данните, беше използван потвърждаващ факторен анализ по метода на главните компоненти. Бяха зададени 3 фактора, колкото е броят на подскалите в методологията.

Резултатите показват, че трите фактора се асоциират с трите подскали: Фактор 1 с подskalата за *компоненти на нагласата*, Фактор 2 със скалата за *възприеман поведенчески контрол*, а Фактор 3 със скалата за *субективна норма*. Това дава основание да се направи изводът, че предлаганата методология може коректно да се приложи към анализирания извадка.

Мярката за адекватност на цялата извадка (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) е 0.864, което надвишава препоръчаната стойност от 0.60. Това показва, че броят на променливите (съжденията) за всеки фактор е достатъчен. Тестът на Бартлет за сферичност е статистически значим за всички изследвани лица ($p < 0.001$), и че променливите (съжденията) са достатъчно силно корелирани, за да започне факторния анализ.

Данните са анализирани чрез факторен анализ по метода на главните компоненти; ротация по метода Варимакс (Varimax), с нормализация на Кайзер (Kaiser)

Таблица 3. Мярка за адекватност на цялата извадка за скала „негативна нагласа“

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.864	
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3198,412
	df	210
	Sig.	,000

Фактор 1 обяснява 28,5%, Фактор 2 обяснява 16,3%, а Фактор 3 обяснява 8,2%, а от общата дисперсия.

Фактор 1, който представлява *компонентите на нагласата* е с най-високо факторно тегло (над 0,45) е разположен в първата колона на таблицата.

Фактор 2, който представлява *възприемания поведенчески контрол* е разположен във втората колона на таблицата, като въпросите в него са с факторно тегло над 0,53.

Фактор 3, който представлява *субективната норма* е разположен в третата колона от таблицата и въпросите в него са с факторно тегло над 0,41.

Стойностите на собствено значение на четирите фактора покриват изискването да бъдат по-големи от 1.

4. Надеждност и валидност на конструируания инструмент за изследване на родителските нагласи при деца с комуникативни нарушения във възрастта от 3 до 7 години

Въз основа на получените данни от общо 234 респондента е проведена процедурата по измерване на надеждността на скалата на родителските нагласи за цялата извадка.

Таблица 4. Надеждност на инструмента за изследване на родителските нагласи при деца с комуникативни нарушения

Cronbach's Alpha	N of Items
.883	50

Коефициентът на вътрешна консистентност на въпросника Алфа на Кронбах е .88 за 50 айтема. Резултатът показва много добра надеждност и дава основание данните, получавани от прилагане на въпросника да бъдат считани за високо надеждни.

От общата статистика на айтемите става ясно, че премахването на айтемите с ниски факторни тегла (6, 34 и 48) няма да се отрази в голяма степен върху коефициента на вътрешна консистентност на въпросника Алфа на Кронбах, който е .88 за 50-те айтема. Решаваме да ги запазим и включим в анализите на влиянието и връзките между отделните айтеми.

Изчисленията на коефициента на надеждност са направени и за всяка подскала отделно.

С цел да се провери дали 16-те съждения за подскала *субективна норма* образуват надеждна скала, е измерен коефициентът алфа на Кронбах за цялата извадка. Надеждността на скалата е .76, което показва висока степен на надеждност. (Таблица 5)

Таблица 5. Надеждност на подскала – субективна норма

Cronbach's Alpha	N of Items
.756	16

Изследването на 24-те съждения на подскала *оценка на нагласата*, показва алфа на Кронбах .83, следователно скалата е с добри психометрични качества.

Таблица 6. Надеждност на подскала – оценка на нагласата

Cronbach's Alpha	N of Items
.828	24

Оценката на надеждността на подскала *възприеман поведенчески контрол (ВПК)* с алфа на Кронбах .85 (Таблица 7) и подскала *намерение* с алфа на Кронбах 0.90 (Таблица 8) е също е показател за добра надеждност.

Таблица 7. Надеждност на подскала – възприеман поведенчески контрол (ВПК)

Cronbach's Alpha	N of Items
.849	8

Таблица 8. Надеждност на подскала – възприеман поведенчески контрол (ВПК)

Cronbach's Alpha	N of Items
.900	2

Апробиране на инструмент за изследване на родителските нагласи при деца с комуникативни нарушения

В Таблица 9 са предоставени обобщените данни от проверката на вътрешната консистентност на подskalите на изработения инструмент за родителски нагласи.

**Таблица 9. Обобщени данни –
надеждност на подскали**

Подскала	Брой айтеми	Алфа на Кронбах
Субективна норма	16	,76
Оценка на нагласата	24	,83
Възприеман поведенчески контрол	8	,85
Намерение	2	,90

5. Обобщение за резултатите от апробирането на инструмента за изследване на родителските нагласи при деца с комуникативни нарушения

На базата на резултатите от изследователския факторен анализ и оценките за надеждност може да се обобщи, че създадения нов въпросник има много добри психометрични характеристики и дава основание да се използва като надежден и валиден инструмент при изследване на родителските нагласи при деца с комуникативни нарушения в две посоки – позитивна и негативна нагласа.

ЛИТЕРАТУРА

- КОРТЕЗОВА, Е. „Конструиране на инструмент за изследване на родителските нагласи за езиковото развитие при деца с комуникативни нарушения.“ Годишник на БСУ, Бургас, 2022, Том XLVI, ISSN: 1311-221X
- AJZEN I. (1991) The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision process*; 50:179-211
- AJZEN, I. (2011) The theory of planned behavior: Reactions and reflections, *Psychology and Health*, Vol. 26, No. 9, September 2011, 1113–1127
- AJZEN, I. (2020). The theory of planned behavior: Frequently asked questions. *Human Behavior & Emerging Technologies*, 1-11. <https://doi.org/10.1002/hbe2.195>
- <https://people.umass.edu/aizen/pdf/tpb.intervention.pdf>
- <https://people.umass.edu/aizen/pdf/tpb.measurement.pdf>
- <https://people.umass.edu/aizen/tpb.html>

Информация за автора

Име с научна степен и длъжност на автора: ас. д-р Елена Кортезова
Образователна институция/Институт: Бургаски свободен университет
Контакти: kortezova@bfu.bg

УЧИТЕЛЯТ – ИСТИНСКИЯТ БУДИТЕЛ

Ваня Тодорова¹

Бургаски свободен университет, МП „ПНУП“, 1. курс

THE TEACHER – THE TRUE ENLIGHTENER

Vanya Todorova

Burgas Free University

В 13-вековната история на нашата държава има празници, които свързваме с велики събития. Денят на народните будители 1-ви ноември е един от тези празници, въпреки че не го свързваме само с конкретно събитие. Той заема достойно място в празничния календар на българите. Много хора смятат, че „будители“ могат да бъдат наречени само нашите възрожденци и книжовници, но за мен това понятие е по-обширно. В него включвам освен просветителите, които са работили в училищни и културни институции в миналото, и: съвременните учители, които преподават знания на подрастващите; създателите на книги и учебници; културните дейци, които със своя потенциал създават музика, танци, поетични и прозаични творби; всички хора, които в днешно време спомагат за запазването и развитието на просветата и културата.

И в миналото, и в настоящето, тези, които са възприемани за „будители“, не работят за слава и блага, а само в полза на своя народ. Те проповядват българската просвета и култура, защото са дълбоко убедени, че добре развитата просвета и култура ще ни съхранят като народ и ще ни утвърдят на международно ниво.

Будителите са светлите личности на Възраждането, които и сега ни напомнят за неугасващата духовна сила на българското съзнание. И днес с голяма сила звучат словата на Отец Паисий: „*Българино, знай своя род и език!*“. Той дава вяра на българите за духовно възкресение и събужда самочувствието на един народ, който, забравен от всички сред вековните мъки на робството, сам намира пътя на своето пробуждане. Духовната искра, запалена от Паисий, не угасва. Откриваме я в дейността на възрожденците, в саможертвата на революционерите Левски и Ботев, в просветителската кауза на

¹ Есето е класирано на първо място в Третия конкурс за педагогическо есе на тема „Учителят – истинският будител“, обявен от Студентския клуб „Мисия учител“ при Бургаския свободен университет.

Петко Славейков и неговата Гергана от „Изворът на белоногата“ и в много други.

И днес българите имат своята будна съвест, имат своите будители, защото: „*И всеки помни по един учител, в тъмното ръката му поел...*“. Да бъдеш учител е мисия. Това е призвание, това е всеотдайна любов към чистите и невинни детски души, пълни с любопитство очи.

Образованието е основа и инструмент за развитието на всеки индивид. Учителите не само помагат на учениците да научат нещата от заобикалящия ги свят, но също така предизвикват любов към ученето и избора на това, което по-късно искат да преследват в живота си. Заради това има специални дни в нашия календар, в които се отдава почит към професията, създаваща всички други. Учителят е съвременният будител, макар понякога да е поруган от родители и общество, той не се предава, а продължава да трупа знания в главичките на своите ученици, които нарича „*Moume деца*“. Учителят е този, който не само образова, но и възпитава децата. Той ги води умело от клас в клас и така ги подготвя за уроците на живота. Учителят отдава сърцето и душата си на своите ученици. Живее с техните болки и радост. За него е най-ценно, когато порасналите негови ученици са станали достойни хора.

На 15 септември удря първият училищен звънец и след лятната ваканция децата като пчелички в кошер пълнят всеки училищен двор. Те се доверяват на своите учители, които ги водят по пътя към знанието. Все още с радост си спомням за моите първи учители. Помня учителките от детската градина, които бяха мили и добри с нас. Те ни научиха на прекрасни песни и приказки, в които доброто винаги побеждава. Научиха ни да бъдем добри и да си помагаме, след което със сълзи от щастие ни изпратиха в първи клас. Там ни посрещна един нов етап от житейския ни път, който никога няма да забравя. Моят първи класен ръководител, който с много любов и търпение хващаше малките ни и неуверени ръчички, като ни учеше да изписваме буквите, сътворени от братята Кирил и Методий. След като научих четмото и писмото с нашата азбуката, осъзнах и смисъла на 24 май – Денят на светите братя Кирил и Методий, на българската азбука, просвета и култура и на славянската книжовност. На този ден обичайно на много места в страната хиляди ученици се включват в шествия и рецитират тематични литературни творби. Осъзнах и че 1 ноември – Денят на народните будители, е значим празник, който е посветен на делото на книжовниците, просветителите, борците за национално освобождение и всички тези, които са съхранили през вековете духовните ценности на нацията.

Чувството за празничност ме радваше всяка година и по тези празници знаех, че нашето общество отдава почит и на съвременните будители – учителите, които със своя труд изграждат бъдещето на нацията. Винаги съм осъзнавала, че учителската професия не е лесна, тя изисква огромна любов към децата, пълна всеотдайност, безсънни нощи над всяка тетрадка, урок и подготовка за следващия учебен ден. Тези действия съм виждала от малка в

моя съвременен будител – моята майка, която е начален учител по професия и по призвание.

Любовта към изкуството ме отведе в Националното училище за фолклорни изкуства в град Котел. После се породи и желанието ми да бъда педагог-хореограф и да предам знанията и уменията си в областта на българските народни танци на децата. Речено – сторено, но нали човек трябва непрекъснато да се развива и ... ето ме тук, в Бургаския свободен университет. Крачейки по стъпките на мама, вярвайки във всичко изписано дотук, се потвърждава, че съм направила правилния избор за образование и бъдеща професия. Гледайки пълната „Аула“, се зареждах с позитивизъм и в главата ми изплуваше един любим цитат от Колийн Уилкокс – *„Преподаването е най-великият акт на оптимизъм“*. Моите преподаватели в университета ме мотивираха да се интересувам и да трупам повече знания за „педагогиката“ като специалност и да надграждам със знания и умения. Така стигнах до статия, в която прочетох следното:

„В едно училищно занимание ученици имали за задача да изобразят своята представа за учителя. Като за начало част от тях изрисували своята представа като слънце, защото приемали, че техният възпитател ги осветявал със своите знания, топлина и доброта. Други направили рисунки на книга, на гълъб и на цветя. Те свързвали учителя си с книгата - като символ на вдъхновение, с гълъба – като символ на мира и с цветето – като символ на красотата в живота им“. Тази статия ме трогна и стимулира да уча старателно, за да постигна високи успехи и един ден да бъда **учител – съвременен будител**.

Въпреки забързаното ежедневие и развиващите се технологии, нищо не може да замени учителя – съвременния будител, който уверено поема малките и несигурни ученици и ги води по пътя на една голяма сила – силата на знанието, която ги превръща в свободни и добре мислещи хора, готови да извършат невероятни подвизи във всяка област на живота – да изследват космоса и световния океан, да откриват лекарства срещу nelечими болести и др., за да живеем всички ние в един по-добър и хармоничен свят. Дано успеем!