



БУРГАСКИ СВОБОДЕН УНИВЕРСИТЕТ

Център по хуманитарни науки

Новата идея
в образованието!

СЪВРЕМЕННА ХУМАНЦАРИСТИКА

бр.01/ 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:

Издателство „ЕКС-ПРЕС“ Габрово
Формат: 70/100/16
Печатни коли: 7,25

Technical preparation and print:

„EX-PRESS“ Publishing House
Size: 70/100/16
Printed Quires: 7,25

ISSN 1313-9924

БРОЙ 1/2024 (20)
ГОДИНА XV

NUMBER 1/2024, VOLUME 20
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 Д. Донеv
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

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

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

проф. д-р Й. Балтаджиева
Бургаски свободен университет

проф. д-р П. Митева
Бургаски свободен университет

доц. д-р В. Ватева
Бургаски свободен университет

доц. д-р Д. Циркова
Бургаски свободен университет

доц. д-р З. Ганева
Бургаски свободен университет

доц. д-р К. Минева
Бургаски свободен университет

доц. д-р Т. Коцева
Бургаски свободен университет

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

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

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

Editorial board:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



ПЕДАГОГИЧЕСКИ НАУКИ

Философия на сътрудничеството или как педагогическата практика „Утринна среща“ обединява учители и ученици във формирането и развитието на ключови компетенции 6
проф. д-р Мария Алексиева

Професионална квалификация „учител“ – от компетентност към идентичност в професионална среда 36
доц. д.н. София Дерменджиева

STE(A)M образование и стая на загадките в първи клас чрез играта „Приказка от заключен замък“ за стимулиране на STEM умения и креативност 43
проф. д-р Мария Алексиева
ас. Ирина Мишкова-Йотова
Таня Коларова

Педагогическата култура на родителите като детерминанта на благосъстоянието и психичното благополучие на децата 63
ас. д-р Петя Иванова

Комуникативните компетентности на педагога. Теоретични постановки и решения 76
д-р Ивайло Иванов

ОБЩЕСТВЕНИ НАУКИ

Динамика на възприятията за Аз-а в полето на статусите на идентичност 86
доц. д.н. Манол Манолов

Професионални компетентности на обществения възпитател при предоставяне на подкрепа чрез консултиране на деца, ученици и родители от уязвими групи 101
гл. ас. д-р Станислав Пандин

Сътрудничество между социалните и образователните институции в процеса на приобщаване и личностно развитие на деца от непълни семейства 107
докторант Десислава Миткова



PEDAGOGY

Philosophy of collaboration or how the pedagogical practice morning meeting unites teachers and students in the formation and development of key competences 6
Prof. Maria Aleksieva, Ph.D.

Professional qualification „teacher“ – from competence to identity in a professional environment 36
Assoc. Prof. Sofia Dermendzhieva, DSc.

STE(A)M education and escape room in first grade through the game „tale of the locked castle“ to stimulate stem skills and creativity 43
Prof. Maria Aleksieva, Ph.D.
Assist. Prof. Irina Mishkova-Yotova
Tanya Kolarova

Parents' pedagogical culture as a determinant of children's well-being and positive mental health 63
Assist. Prof. Petya Ivanova, PhD.

The communicative competences of the pedagogue. Theoretical formulations and solutions 76
Dr. Ivaylo Ivanov

SOCIAL SCIENCES

Dynamics of self-perceptions in the field of identity status 86
Assoc. Prof. Manol Manolov, DSc.

Professional competencies of the public educator for providing support through consulting to children, students and parents from vulnerable groups 101
Assist. Prof. Dr. Stanislav Pandin

Cooperation between social and educational institutions in the process of inclusion and personal development of children from incomplete families 107
PhD. student Desislava Mitkova

ФИЛОСОФИЯ НА СЪТРУДНИЧЕСТВОТО ИЛИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ПРАКТИКА „УТРИННА СРЕЩА“ ОБЕДИНЯВА УЧИТЕЛИ И УЧЕНИЦИ ВЪВ ФОРМИРАНЕТО И РАЗВИТИЕТО НА КЛЮЧОВИ КОМПЕТЕНЦИИ

проф. д-р Мария Алексиева
Бургаски свободен университет

Резюме: Утринната среща е инструмент за изграждане на позитивна учеща и приемаща среда. Тя създава уникална възможност за учениците да се чувстват сигурни, включени и ценени от своите учители и колеги. Този ритуал на събиране предоставя платформа за изразяване на чувства, идеи и мнения, като по този начин стимулира взаимното уважение и взаимодействие.

Ключови думи: *утринна среща, компетентностен подход, ключови компетентности, сътрудничество, развитие*

PHILOSOPHY OF COLLABORATION OR HOW THE PEDAGOGICAL PRACTICE MORNING MEETING UNITES TEACHERS AND STUDENTS IN THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES

Prof. Maria Aleksieva, Ph.D.
Burgas Free University

Abstract: The morning meeting is a tool for building a positive learning and welcoming environment. It creates a unique opportunity for students to feel safe, included and valued by their teachers and colleagues. This gathering ritual provides a platform for the expression of feelings, ideas and opinions, thereby stimulating mutual respect and interaction.

Keywords: *morning meeting, competence approach, key competences, cooperation, development*

ФИЛОСОФСКИ ПРОЕКЦИИ ЗА ПРИЛАГАНЕ НА ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ПРАКТИКА „УТРИННА СРЕЩА“

Философската проекция представлява метод за прилагане на философски принципи и концепции към определени явления или практики, които на пръв поглед могат да изглеждат далеч от философията. Това е начин на мислене, който ни позволява да изследваме дълбоките смисли, значения и аспекти на дадена ситуация, като използваме инструментите на философската мисъл.

Философия на сътрудничеството или как педагогическата практика „Утринна среща“ обединява учители и ученици във формирането и развитието на ключови компетенции

Философията, като „любов към мъдростта“, не е просто абстрактна дисциплина, а начин за свързване на идеите с практическите аспекти на живота.

Така например Джон Дюи подчертава, че „*философията започва, когато хората търсят смисъл в своя опит*“ (Dewey 1916). Тази концепция ни дава възможност да разгледаме утринната среща не просто като формален ритуал в образователната система, а като ценен момент, в който учениците се срещат със себе си, със своите връстници и със света около тях. Този образователен ритуал е платформа за личностно и социално развитие, което подлежи на философско осмисляне.

Първият аспект, който можем да разгледаме през философската проекция, е *времето и пространството*. „Утринната среща“ е период от деня, в който учениците и учителите събират мислите си и се подготвят за започване на нов учебен ден. *Времето* може да бъде разгледано в контекста на концепцията за „постоянно възраждане“ – всяка сутрин представлява ново начало, нова възможност за учене и личностно развитие. В контекста на тази идея Хайдегер твърди, че „*времето е хоризонтът на битието*“ (Heidegger 1927). Утринната среща предоставя на учениците момент на пауза, който им позволява да се фокусират върху бъдещите си действия и да осъзнаят своята роля в учебния процес.

Пространството, от друга страна, може да се разглежда като „рамка“, която предоставя условията за социално и учебно взаимодействие. По думите на Мишел Фуко, пространството е неутрално, но контекстуализира действията и взаимодействията, които се случват в него (Foucault 1984). Училищната класна стая по време на утринната среща се превръща в пространство, където не само се обменя информация, но и се изграждат социални и емоционални връзки между учениците и техните учители. Това е пространството, където учениците намират своето място в колектива, и се утвърждава чувството за принадлежност към училищната общност.

Вторият аспект, който философската проекция разкрива, е свързан със *смисъла и целта* на утринната среща. Всяка сутрин учениците се събират не само за да обсъдят организационни въпроси, но и да се вдъхновят за нови постижения. Тази практика може да бъде разгледана през призмата на екзистенциалистката философия, която поставя фокус върху личното съзнание и способността на индивида да открие смисъл в собствените си действия. Виктор Франкъл, автор на „Човекът в търсене на смисъл“, казва: „*Животът никога не става непоносим заради обстоятелствата, а само от липсата на смисъл и цел*“ (Frankl 1946). В този смисъл, утринната среща е времето, когато учениците могат да изградят своята собствена мотивация за участие в учебния процес и да се насочат към конкретни цели.

Смисълът на утринната среща е многоизмерен. Тя е момент на концентрация и подготовка за нови предизвикателства, но също така и време за създаване на дългосрочни цели и за развитие на стратегическо мислене. Това е въз-

можност за учениците да създадат смисъл в своето образование, като свържат своите текущи усилия с по-големите си житейски цели. Например, всеки ден може да се разглежда като „ново начало“, предоставящо възможност за самооценка и изграждане на по-добра перспектива за личностно развитие.

Третият аспект на утринната среща е свързан със *социалните взаимодействия и емоционалната интелигентност*. Учениците по време на утринната среща имат възможност да се ангажират с другите в контекста на споделена общност. Според Даниел Голдмън, автор на книгата „Емоционална интелигентност“, социалните умения и способността за емпатия играят ключова роля за развитието на индивида (Goleman 1995). В този контекст, утринната среща предоставя възможност за учениците да развиват умения за общуване, емоционална саморегулация и способност за сътрудничество.

Учителите, които прилагат тази практика, имат възможност да използват утринната среща като платформа за насърчаване на открити дискусии, активна комуникация и разрешаване на конфликти. Това предоставя на учениците шанс да развият умения за изразяване на свои мисли и чувства, да се справят с предизвикателства и да формират чувство на емпатия към своите съученици.

Четвъртият философски аспект, свързан с утринната среща, е *ритуализацията и създаването на традиции*. От философска гледна точка ритуалите играят ключова роля в социализацията и предаването на културни модели. Мишел Фуко подчертава, че ритуалите са инструменти за контрол и ред, които осигуряват стабилност в социалните системи (Foucault 1977). В контекста на утринната среща ритуалите създават структура, която помага на учениците да се чувстват сигурни и подкрепяни, като същевременно им дава възможност да се включат в общността.

Ритуализацията на утринната среща носи емоционална стойност за учениците, като осигурява предсказуемост и ред в тяхното ежедневие. Ритуалите и традициите в училището могат да включват поздравии, споделяне на мисли или определени ритуали за започване на деня. Това създава чувство за принадлежност и свързаност с училищната общност. Според теориите на символизма, ритуалите могат да бъдат разглеждани като „символни действия“, които поддържат общността и свързват индивидите с нещо по-голямо от тях самите (Turner 1967).

Всеки от изложените аспекти на утринната среща разкрива философската ѝ същност като значимо събитие, през което учениците се свързват с времето, пространството и себе си. Този ритуал не само предоставя възможности за академично и емоционално развитие, но и утвърждава ценности като сътрудничество, принадлежност и личностна автономия.

Утринната среща е платформа, на която времето, пространството, социалните взаимоотношения и смисълът се преплитат, за да създадат условия за вдъхновение, учене и растеж на индивидуално и колективно ниво.

СЪЩНОСТ НА УТРИННАТА СРЕЩА

Педагогическата практика „Утринна среща“ е важен образователен подход, който комбинира различни елементи, като създаване на общност, осигуряване на позитивно начало, развитие на ключови компетентности и формиране на отговорност. Този подход обогатява учебния процес, като подкрепя цялостното развитие на учениците и стимулира тяхната активност, критическо мислене и социални умения. На фиг. 1 са представени основните съдържателни елементи, които представят същността на педагогическата практика. По-долу в текста всеки от елементите е разгърнат в контекста на подобряване на учебния процес и личностното развитие на учениците.



Фиг. 1. Графичен модел на същността на утринната среща

Създаване на общност

Утринната среща създава силна връзка между учениците и учителя, формирайки чувство на общност и сътрудничество. Според Лавей и Уенсинг (2018), социалното взаимодействие в образователния процес е от съществено значение за успешното учене. В този контекст утринната среща насърчава учениците да споделят емоции, мисли и идеи, което води до изграждане на доверие и взаимно уважение. Освен това, чрез споделени дейности, като игри и дискусии, учениците се учат да работят в екип, като същевременно развиват социални и емоционални компетентности.

Позитивно начало

Осигуряването на позитивен старт на деня чрез утринната среща помага за подобряване на настроението и мотивацията на учениците. Според изследванията на Голдмън (1995), емоционалната интелигентност играе ключова роля в академичния успех. Емоционално стабилни и мотивирани ученици са по-склонни да се ангажират активно в учебния процес. Игри, песни и забавни упражнения, включени в утринната среща, не само стимулират позитивни емоции, но и насърчават когнитивното развитие на децата.

Компетентностен подход и развитие на ключови компетентности

Компетентностният подход в образованието се фокусира върху развитието на практически умения и нагласи, необходими за успешна социална, професионална и лична реализация. В утринната среща този подход осигурява уникална възможност за интегриране на ключови компетенции, като комуникация, критическо мислене, креативност, емоционална интелигентност и работа в екип. Тази педагогическа практика, според *OECD* (2018), поставя акцент върху холистичното развитие на учениците и тяхната готовност да се справят с предизвикателствата на глобалния свят.

Една от основните цели на утринната среща е развиването на ключови компетентности у учениците. Европейската комисия (2006) определя осем ключови компетентности, необходими за личностното и професионалното развитие на гражданите. Тези компетентности включват комуникационни умения, критическо мислене, креативност, работа в екип и социална ангажираност. Утринната среща предоставя възможност на учениците да развият и практикуват тези умения чрез активни и интерактивни методи на обучение, които са насочени към тяхната личностна и социална реализация.

При планиране на утринната среща учителят ясно дефинира целевите компетенции, които се стреми да развие у учениците. В съвременния контекст Европейската комисия (2006) идентифицира осем основни ключови компетенции, сред които комуникативни умения, дигитални компетенции, лична и социална отговорност, културно осъзнаване и изразяване, предприемачество и гражданска компетентност. Всяка от тези компетенции може да бъде разгърната в хода на утринната среща, като се съчетае с подходящи дейности, които ангажират учениците в активен и практически ориентиран процес на учене.

Формиране на отговорност

Друг съществен аспект на утринната среща е насърчаването на отговорност у учениците както към собственото им учене, така и към социалната общност. Възможността децата да участват в планирането на учебния ден ги ангажира с процеса на учене и ги мотивира да поемат активна роля в постигането на своите цели. Според Райан и Деси (2000) предоставянето на автономия на учениците и включването им в процеса на вземане на решения увеличава тяхната вътрешна мотивация и учене, базирано на ангажираност.

Подбор на подходящи дейности

Развитието на ключовите компетентности изисква внимателно подбиране на дейности, които да съответстват на образователните цели и нуждите на учениците. Важно е тези дейности да стимулират различни аспекти на когнитивното, емоционалното и социалното развитие. Според *Heckman* (2006) ранното развитие на социално-емоционални умения като работа в екип, самоконтрол и емпатия играе съществена роля за дългосрочния успех на децата.

Философия на сътрудничеството или как педагогическата практика „Утринна среща“ обединява учители и ученици във формирането и развитието на ключови компетенции

Тези дейности трябва да бъдат интердисциплинарни и да обединяват различни учебни области като стимулират интегрирано и холистично учене.

Примерни дейности, които могат да се използват в утринната среща, включват:

- **Комуникационни игри:** Игрите, свързани с вербална и невербална комуникация, позволяват на учениците да усъвършенстват своите умения за изразяване и слушане. Те насърчават яснотата на мисленето и изграждането на доверие в групата. Според *Vygotsky (1978)* социалното взаимодействие играе централна роля в когнитивното развитие и ученето чрез диалог и сътрудничество.

- **Творчески задачи:** Чрез занимания като рисуване, писане или драматизация, учениците развиват не само своята креативност, но и способността да мислят нестандартно и да прилагат знанията си по нови и оригинални начини. Тези задачи могат да бъдат свързани с тематиката на деня, насочвайки вниманието на учениците към конкретни социални и етични въпроси. Креативността е смятана за един от основните елементи на иновативното мислене, подчертано от *Robinson (2011)* като важно за успеха в бързо променящите се условия на 21-ви век.

- **Дискусии по актуални теми:** Дискусиите предлагат пространство за развитие на критическо мислене и аналитични умения. Учениците са насърчавани да изразяват своите мнения и да разглеждат различни гледни точки, като същевременно се научават да уважават различията. Според *Brookfield (2012)* критическото мислене не е просто когнитивен процес, а социална практика, която изисква активно участие и взаимодействие с другите.

- **Развитие на емпатия и емоционална интелигентност:** Емоционалната интелигентност играе ключова роля за социалната интеграция и личното благосъстояние. Чрез упражнения, насочени към разпознаване и управление на собствените емоции, както и към развиване на емпатия, учениците усвояват умения за разбиране и уважение на чувствата на околните. Това е ключово за изграждането на позитивна учебна среда, както подчертават *Goleman (1995)* и *Salovey & Mayer (1990)*, които разглеждат емоционалната интелигентност като важен фактор за академичния и житейски успех.

Наблюдение и оценка

Оценката на напредъка на учениците по време на утринната среща може да бъде осъществявана чрез активно наблюдение и предоставяне на конструктивна обратна връзка. Според *Black и Wiliam (1998)* формиращото оценяване играе съществена роля за подобряване на резултатите на учениците, тъй като осигурява контекст за рефлексия и насоки за самоусъвършенстване. Учителите могат да наблюдават участието на учениците в различни дейности, да анализират техните действия и да ги насърчават да развиват определени умения, като същевременно адаптират учебните подходи спрямо нуждите на всеки ученик.

Педагогическата практика „Утринна среща“ представлява уникален инструмент за интегриране на компетентностния подход в ежедневния учебен процес. Тя позволява на учениците да развият широк спектър от ключови умения, необходими за тяхната личностна и социална реализация. Утринната среща стимулира не само когнитивното развитие, но и социално-емоционалните компетенции на децата, като ги подготвя за активното участие в съвременното общество и в бъдещата професионална среда. Като се базира на научно обосновани теории и практики, утринната среща има потенциала да трансформира учебната среда, създавайки условия за ефективно и устойчиво учене.

СТРУКТУРЕН МОДЕЛ НА ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ПРАКТИКА „УТРИННА СРЕЩА“

Структурният модел на утринната среща представлява педагогическа практика, която интегрира три основни компонента: поздрав, споделяне и групов дейност. Тези компоненти не само че създават организирана структура за началото на учебния ден, но също така играят ключова роля в социализацията, емоционалното развитие и развитието на ключови компетентности у учениците. Теоретичната основа на този модел може да бъде разширена чрез анализ на основни концепции в педагогиката и психологията, свързани със социалната интеграция, позитивната мотивация и развиването на ключови умения.

1. ПОЗДРАВ И ОБЩНОСТ

Поздравът е първият компонент от утринната среща и има централна роля в създаването на учебна среда, която насърчава социалното взаимодействие и изграждането на общност. Тази, на пръв поглед, проста, но ефективна практика създава условия за позитивна и структурирана комуникация, като се фокусира върху взаимодействията между учениците и учителя, които са ключови за формирането на трайни социални връзки. Тези връзки, от своя страна, допринасят за изграждане на усещане за принадлежност и емоционална свързаност, които са от решаващо значение за когнитивното и емоционално развитие на учениците.

Според концепцията за социалния капитал, предложена от Робърт Пътнам, социалните връзки вътре в общността са от съществено значение за нейната функция и ефективност. Пътнам описва социалния капитал като *„характеристика на социалната организация, която включва доверие, норми и мрежи, способни да увеличат обществената ефективност чрез улесняване на координираните действия“* (Putnam 2000). В контекста на училищната среда поздравът в утринната среща изпълнява същата функция – създава структурирана мрежа от взаимодействия, която укрепва социалните връзки и стимулира сътрудничеството между учениците.

Проучванията показват, че чувството за принадлежност е тясно свързано с академичния успех. Учениците, които изпитват усещане за принадлежност към училищната общност, имат по-високи нива на мотивация и ангажираност към учебния процес. Поздравът в утринната среща дава възможност на учениците да бъдат признати като индивидуални личности, създавайки у тях чувство за ценност и значимост. Това е особено важно, тъй като социалните връзки не само подпомагат емоционалното благополучие, но и имат дългосрочно въздействие върху успеха в училище (Bryk & Schneider 2002).

Поздравът е и средство за намаляване на социалните дистанции и създаване на по-инклузивна учебна среда. Процесът на индивидуално приветстване на всеки ученик засилва чувството за равенство и приемане, като намалява социалните бариери и създава усещане за равнопоставеност в класната стая. Теорията на социалното учене на Албърт Бандура подкрепя тази идея, като подчертава, че социалните взаимодействия, които включват моделиране и наблюдение, играят ключова роля в процеса на учене (Bandura 1977). Поздравът, като част от утринната среща, позволява на учениците да наблюдават и имитират положителни социални поведения, което допринася за изграждането на социални и емоционални умения.

Освен социалните ползи, поздравът в утринната среща има и когнитивни предимства. Началото на учебния ден с кратък и позитивен социален ритуал подобрява настроението на учениците и ги настройва за учебния процес. Изследвания в областта на позитивната психология показват, че положителните емоции и социалните взаимодействия стимулират мозъчната активност и когнитивната гъвкавост, което повишава способността за решаване на проблеми и учене (Fredrickson 2001). С други думи, поздравът служи като „емоционален прайминг“ – процес, при който емоционалното състояние влияе на последващите когнитивни процеси.

Емпирични изследвания също подкрепят идеята, че редовните социални ритуали като поздрав не само насърчават социалната кохезия, но и подобряват дисциплината и поведенческите модели в класната стая. Според проучвания на организационната психология, колективни ритуали, включително поздравите, намаляват стреса и създават позитивни навици на поведение в групи, които водят до по-добра организация и концентрация върху учебния процес (Schein 2010).

На базата на тези теоретични рамки, можем да обобщим, че поздравът в утринната среща е много повече от формалност. Той представлява основен инструмент за изграждане на социален капитал в класната стая, като укрепва връзките между учениците и учителя, намалява социалните дистанции, стимулира емоционалната интелигентност и когнитивните способности, и създава условия за по-добри учебни резултати.

Практическо приложение

- **Поздрав с изненада:** Включването на нестандартни и креативни начини за поздрав стимулира учениците да бъдат активни и ангажирани от самото начало. Проучванията показват, че креативността и хуморът играят роля в създаването на положителна учебна среда и могат да увеличат мотивацията и социалната ангажираност на учениците (Kremer-Hayon & Zilberstein 2008).

- **Поздрав на деня:** Свързването на поздрава с темата на деня помага на учениците да се фокусират и подготвят за учебните дейности. Това също така укрепва връзките между учебния материал и социалния контекст, което е важно за по-доброто разбиране и усвояване на информацията (Schunk 2012).

- **Поздрав с жестове:** Интегрирането на визуални и двигателни елементи в поздравите е свързано със стимулиране на двигателната координация и социалната свързаност. Теорията за множествени интелигенции на Хауърд Гарднър подчертава важноста на различните форми на изразяване и учене, които могат да включват визуални и физически елементи (Gardner 1983).

2. СПОДЕЛЯНЕ

Споделянето е вторият ключов компонент на утринната среща, който носи огромен потенциал за социално, емоционално и когнитивно развитие на учениците. Основавайки се на теории за социална подкрепа и емоционална интелигентност, този етап осигурява пространство за открито изразяване на чувства, преживявания и идеи. Споделянето не само стимулира социалните взаимодействия и емоционалната свързаност между учениците, но и подпомага развитието на различни компетентности, свързани с комуникация, критическо мислене и креативност.

Емоционалната интелигентност, както е описана от Даниел Голдмън, включва уменията за разпознаване, разбиране и управление на собствените и чуждите емоции. Според Голдмън, тези умения са от решаващо значение за ефективната социална комуникация и развитие на здрави междуличностни връзки (Goleman 1995). В контекста на утринната среща, споделянето предоставя възможност на учениците да изразяват своите емоции и преживявания, което улеснява разбирането и емпатията между тях.

Този процес е ключов за изграждането на умения за социална и емоционална регулация, които допринасят за намаляване на стреса и за развитието на по-устойчиви емоционални стратегии. Изследванията показват, че учениците с по-висока емоционална интелигентност постигат по-добри резултати в училище и се справят по-добре със социалните предизвикателства (Salovey & Mayer 1990).

Теорията за социалната подкрепа също играе важна роля в разбирането на значението на споделянето в утринната среща. Според изследванията на Кохен и Уилс, откритото споделяне на чувства и преживявания укрепва социалните връзки и намалява стреса (Cohen & Wills 1985). Споделянето в рамките на утринната среща създава пространство за взаимна подкрепа и на-

Философия на сътрудничеството или как педагогическата практика „Утринна среща“ обединява учители и ученици във формирането и развитието на ключови компетенции

сърчава създаването на среда, в която учениците могат да се чувстват сигурни и подкрепени.

Социалната подкрепа е важна не само за емоционалното благополучие на учениците, но и за техния академичен успех. Училищните общности, в които съществуват силни връзки между членовете, водят до по-добри резултати, като учениците се чувстват по-мотивирани и ангажирани в процеса на учене (Putnam 2000).

Практическо приложение

Разширяване на темите

Една от основните стратегии за обогатяване на споделянето е разширяването на обхвата на темите, които учениците обсъждат. Вместо да се фокусираат върху лични преживявания от ежедневието, те могат да споделят новини, които ги вълнуват, лични постижения, или да обсъждат глобални теми като социални или екологични проблеми. Така споделянето стимулира не само емоционалната свързаност, но и критическото мислене и осъзнатостта за заобикалящия свят.

- **Включване на актуални събития:** Учениците могат да споделят новини, които са ги впечатлили или провокирали, стимулирайки дискусия по важни теми.

- **Споделяне на лични постижения:** Не само вълнуващи преживявания, но и постижения в учебната дейност, спорт, хобита, доброволчески акции, дават повод за гордост и мотивират останалите.

- **Тематични дни:** Определете дни за различни теми, например „любима книга“, „моето вдъхновение“, „мечтата ми“, за да се фокусира дискусията.

Интерактивни методи

Интерактивните методи могат значително да повишат интереса и активността на учениците по време на споделянето. Техники като „Верига от истории“ или „Две истини и една лъжа“ стимулират учениците да мислят креативно и да взаимодействат помежду си по игрив начин. Тези подходи не само правят процеса по-забавен, но и насърчават развитието на социални умения и екипна работа.

- **„Верига от истории“:** Всеки ученик добавя по едно изречение, за да се получи забавна и спонтанна история.

- **„Две истини и една лъжа“:** Учениците казват три неща за себе си, две от които са истина, а едно – лъжа. Останалите познават.

- **„Галерия на емоциите“:** Учениците рисуват или описват емоциите си от преживяване, а след това ги представят и обсъждат.

3. Игрови елементи:

- **„Пантомима“** - Един ученик представя преживяване без думи, а останалите познават.

- **„Викторина“** – Учениците си задават въпроси, свързани с темата, стимулирайки любопитството и знанието.

- **„Скрабъл на емоциите“** – Учениците измислят думи, описващи емоции от преживяванията.

- **Използване на технологии**

Технологиите също могат да играят важна роля за обогатяването на споделянето. Учениците могат да използват различни платформи за създаване и споделяне на мултимедийни съдържания – видеоклипове, презентации или виртуални дъски. Това не само прави споделянето по-интересно и ангажиращо, но и развива дигиталните компетентности на учениците, които са ключови за успеха в съвременното общество.

- **Създаване на видеоклипове:** Учениците заснемат кратки видеоклипове, описващи преживяванията си.

- **Онлайн платформи:** Споделяне на истории, снимки и видеоклипове в платформа за групова комуникация.

- **Виртуална дъска:** Учениците добавят виртуални стикери, снимки или текст, описващи преживяванията си.

Емоционална интелигентност и емпатично слушане

Друг важен аспект на споделянето е развитието на емпатия и умения за активно слушане. Учениците се учат не само да изразяват своите емоции, но и да слушат внимателно и с разбиране емоциите на другите. Това е ключов елемент за изграждане на емоционално интелигентни индивиди, които могат да се справят с конфликти и да изграждат здрави взаимоотношения (Goleman, 1995).

- **Покани за родители, баби и дядовци:** Споделяне на истории от семейната история, професии, интересни преживявания.

- **Включване на лектори:** Споделяне на знания и опит по определена тема, стимулирайки любопитството и интереса.

- **Сътрудничество с други класове:** Споделяне на истории и преживявания между класове, обогатявайки гледните точки.

- **„Как се почувствах“:** Учениците описват емоциите си от преживяване и как са се справили с тях.

- **„Емпатично слушане“:** Учениците се учат да слушат емпатично, да задават утешителни и подкрепящи въпроси.

- **„Дърво на благодарността“:** Учениците записват на листа какво са благодарни, стимулирайки позитивност и осъзнатост.

Важно е да се подчертае, че споделянето е не само забавен и ангажиращ процес, но и ценен инструмент за развитие на важни компетентности. Чрез иновативни и интересни подходи, утринната среща може да се превърне в любим момент от деня на учениците, стимулирайки тяхното самоизразяване, емпатия, комуникация и емоционална интелигентност.

Философия на сътрудничеството или как педагогическата практика „Утринна среща“ обединява учители и ученици във формирането и развитието на ключови компетенции

Съвети към учителя:

- **Вариативност:** Разнообразете методите, за да поддържате интереса на учениците.

- **Позитивна атмосфера:** Създайте атмосфера на доверие и уважение, където всеки се чувства комфортно да споделя.

- **Включване на всички:** Насърчавайте участието на всички ученици, стимулирайки активна комуникация.

Споделянето в утринната среща е много повече от рутинна практика. То е мощен инструмент за изграждане на социален капитал, развитие на емоционална интелигентност и стимулиране на креативността и критическото мислене. Чрез използването на иновативни методи и технологии, учителите могат да превърнат този етап в стимулиращ и ангажиращ процес, който не само обогатява учебния ден на учениците, но и ги подготвя за успешна социална и академична реализация.

3. ГРУПОВА ДЕЙНОСТ

Груповата дейност е централен елемент на утринната среща, като нейната роля е много по-дълбока от обикновеното подгръване на учебния процес. Тя представлява интегративен механизъм, който свързва различни аспекти на социалното, емоционалното и когнитивното развитие на учениците, същевременно подготвяйки ги за предстоящия учебен ден. Изследванията в областта на педагогиката и психологията потвърждават, че груповите дейности могат да имат силно въздействие върху ефективността на ученето, социализацията и мотивацията на децата.

Груповата дейност играе важна роля в *изграждането на емоционална свързаност между учениците, създавайки атмосфера на доверие и сътрудничество*. Според теорията за социалното учене на Бандура (1986), учениците се учат ефективно, когато наблюдават и взаимодействат с други, като се мотивират чрез позитивни взаимоотношения и подкрепа от връстниците си. Съвместната работа в групи също така създава възможности за изграждане на приятелства и подобрява емоционалната регулация, като децата се учат да управляват конфликти и да се адаптират към различни социални ситуации.

Учебната среда, в която преобладава *позитивна социална динамика*, също допринася за намаляване на стреса и тревожността у учениците. Това е особено важно, защото емоционалното състояние на учениците оказва значително влияние върху тяхната способност да усвояват нова информация и да решават проблеми (Csikszentmihalyi 1990). Създаването на подкрепяща среда чрез групови дейности насърчава състоянието на „поток“, в което учениците се чувстват напълно ангажирани и мотивирани за учене.

Груповите дейности предлагат възможност за *активно участие на всички ученици*, което е в контраст с традиционните, фронтално ориентирани методи на преподаване. Изследванията в когнитивната психология показват, че активното участие подобрява ученето и задържането на информация, защото

децата не само слушат, но и действат, като използват своите когнитивни и физически ресурси за решаване на задачи (Marzano 2007). Този тип учене, наречен „учене чрез преживяване“, позволява на децата да свържат новите знания с реални житейски ситуации, което подобрява дълготрайната памет и способността за прилагане на знанията в практиката.

Активното участие също така е свързано с мотивацията за учене. Според теорията за самоопределението на Deci и Ryan (2000), когато учениците имат възможност да участват активно в дейности, които сами могат да регулират, тяхната вътрешна мотивация за учене се увеличава. Груповите дейности осигуряват контекст, в който учениците могат да упражняват автономия и да сътрудничат с другите, което води до повишено усещане за удовлетвореност и мотивация.

Чрез груповите дейности учениците развиват както *социални, така и когнитивни умения*. Виготски (1978) подчертава значението на социалното взаимодействие за когнитивното развитие, като твърди, че ученето е съвместен процес, в който децата усвояват знания чрез диалог и взаимодействие с по-компетентни връстници или възрастни. Груповите дейности осигуряват тази възможност, тъй като учениците могат да обменят идеи, да си помагат взаимно и да разискват различни гледни точки. Това не само обогатява техния когнитивен опит, но и развива критичното мислене, комуникативните умения и способността да се работи в екип.

Една от съществените ползи на груповите дейности е свързана с развитието на умения за решаване на проблеми и критическо мислене. Когато учениците работят съвместно по задачи, те са изправени пред ситуации, които изискват обсъждане, договаряне и вземане на решения. Според теорията за социалното конструиране на знанието на Брюнър (1961), този процес на съвместно създаване на смисъл е важен за дълбокото усвояване на знания и развитие на абстрактното мислене.

Груповите дейности също така предоставят среда, в която учениците могат да се възползват от взаимопомощта на съучениците си. Това е в съответствие с теорията за *кооперативното учене* на Johnson и Johnson (1999), която подчертава значението на сътрудничеството в учебния процес. Кооперативното учене предполага съвместни усилия между учениците за постигане на общи цели, което не само засилва академичните резултати, но и развива социални умения, като комуникация, сътрудничество и разрешаване на конфликти.

При кооперативното учене по-силните ученици могат да подкрепят по-слабите, като по този начин се създава среда на взаимопомощ и сътрудничество, вместо конкуренция. Това изгражда чувството за сплотеност и отговорност към другите, което е ключово за социалното и емоционалното развитие на децата (Wentzel 1999). Така учениците не само усвояват учебния материал, но и развиват емпатия, толерантност и лидерски умения.

Груповата дейност е незаменима част от образователния процес, особено в контекста на утринната среща. Тя подготвя учениците за учебния ден, като

Философия на сътрудничеството или как педагогическата практика „Утринна среща“ обединява учители и ученици във формирането и развитието на ключови компетенции

насърчава тяхното когнитивно, емоционално и социално развитие. Чрез активно участие в кооперативни и интерактивни дейности учениците не само развиват академични умения, но и изграждат трайни социални връзки, които са ключови за тяхното цялостно развитие. Груповата дейност е ефективен педагогически инструмент, който може да трансформира ученето в динамичен, мотивиращ и пълноценен процес.

Защо е важна груповата дейност?

Груповата дейност *подготвя учениците за учебния ден* чрез стимулиране на тяхната когнитивна активност и събуждане на интереса към предстоящия учебен материал. Проучванията показват, че учениците, които започват учебния ден с интерактивни и кооперативни дейности, са по-ангажирани и показват по-добра концентрация в следващите часове (Marzano 2007).

Разнообразните групови дейности, включващи игри, проекти и състезания, *насърчават креативното мислене и сътрудничеството* между учениците. Според Виготски, ученето чрез социални взаимодействия и колаборация е по-ефективно, тъй като учениците усвояват нови знания и умения чрез съвместно участие в проблемно-ориентирани задачи (Vygotsky 1978). Тези дейности също така подобряват способността на учениците да работят в екип, което е ключово умение за тяхното бъдещо развитие.

Активното участие в групови дейности помага на учениците да излязат от пасивната роля на слушатели и да се включат активно в процеса на учене. Дейностите, които включват ролеви игри, викторини и творчески проекти, ангажират учениците на емоционално и интелектуално ниво, което допринася за по-задълбочено разбиране на материала и подобряване на академичните резултати (Johnson & Johnson 1999).

Една от основните функции на груповата дейност е *свързването с учебния материал*. Това осигурява плавен преход към първия учебен час и позволява на учениците да направят връзка между утринната активност и конкретната тема, която ще изучават. Този подход е в съответствие с теорията за конструктивизма, която подчертава значението на свързването на новите знания с предишния опит и контекста на учениците (Bruner 1961).

Примери за групови дейности

Ролеви игри

- „**Исторически личности**“: Учениците се превъплъщават в исторически фигури, свързани с темата на урока, което не само стимулира тяхното въображение, но и задълбочава разбирането им за историческите събития.

- „**Ситуации от учебния материал**“: Разиграването на ситуации от учебния материал подпомага учениците в затвърждаването на знанията и ги ангажира активно в процеса на учене.

Творчески проекти

- „**Презентации**“: Групите ученици подготвят презентации по дадена тема, което насърчава работата в екип и развива дигитални умения.

- „**Плакати**“: Учениците създават плакати, които обобщават ключови моменти от урока. Тази дейност подпомага визуалното възприемане на информацията.

- „**Мини-изложби**“: Учениците представят творби, свързани с учебния материал, като този подход стимулира тяхната креативност и усъвършенства комуникационните им умения.

Състезания и игри

- „**Викторина**“: Състезания, които проверяват знанията на учениците по темата на урока, насърчават съревнователния дух и задълбочават познанията по предмета.

- „**Логически задачи**“: Решаването на логически задачи развива аналитичните и критическите умения на учениците, като стимулира тяхното мислене.

- „**Спортни игри**“: Физическите игри не само укрепват тялото, но и развиват координацията и способността за работа в екип.

Учене чрез сътрудничество

- „**Екипни проекти**“: Работата в групи по определени задачи насърчава сътрудничеството и развива способностите за решаване на проблеми.

- „**Обсъждане**“: Дискусиите между учениците стимулират обмена на идеи и развиват критичното мислене.

- „**Взаимопомощ**“: По-силните ученици оказват помощ на по-слабите, което изгражда чувство за отговорност и взаимопомощ в класа.

Груповите дейности *насърчават учениците да се учат да комуникират ефективно* и да решават проблеми заедно, което е важно за техния социален и академичен успех (Vandura 1986). Те също така подпомагат изграждането на умения за екипна работа и лидерство.

Груповите дейности *създават позитивна и стимулираща атмосфера в класната стая*, като по този начин намаляват стреса и насърчават по-доброто възприемане на учебния материал (Csikszentmihalyi 1990).

Децата се чувстват подкрепяни от своите съученици, което засилва тяхната мотивация за учене и се повишава тяхната увереност. Създаването на усещане за общност и сътрудничество е от ключово значение за постигането на високи академични резултати (Deci & Ryan 2000).

Чрез участието в групови дейности *учениците изграждат приятелства*, които са от значение за тяхното социално и емоционално развитие. Проучванията показват, че социалните връзки в класната стая подобряват благополучието и академичната мотивация на децата (Wentzel 1999).

Груповата дейност е компонент за обогатяване на утринната среща и създаване на положително начало на учебния ден. Чрез разнообразни и иновативни подходи, като ролеви игри, творчески проекти и състезания, учениците развиват ключови социални, когнитивни и комуникативни умения. Тези дейности не само насърчават тяхното академично развитие, но и ги подготвят за по-ефективна социализация и взаимодействие с другите.

Философия на сътрудничеството или как педагогическата практика „Утринна среща“ обединява учители и ученици във формирането и развитието на ключови компетенции

Какви ключови компетенции се развиват чрез педагогическата практика „УТРИННА СРЕЩА“?

Чрез педагогическата практика „Утринна среща“ се развиват важни ключови компетенции у учениците:

Социални умения: Утринната среща насърчава комуникацията и взаимодействието между учениците. Те учат как да слушат внимателно, да задават въпроси и да споделят свои мисли.

Критично мислене: Обсъжданията и споделянето на различни гледни точки по време на утринната среща стимулират учениците да анализират информация, да оценяват аргументи и да правят информирани заключения.

Логическо мислене: Участието в структурирани разговори и решаването на проблеми помага на учениците да развият логическо мислене и умения за дедукция и индукция.

Креативност: Утринната среща предоставя пространство за изразяване на оригинални идеи и творчески решения. Учениците се насърчават да мислят извън рамките и да споделят своите креативни проекти и идеи.

Емоционална интелигентност: През споделянето на положителни и вълнуващи преживявания, учениците развиват умения за управление на емоции и разбиране на чувствата на другите.

Сътрудничество и екипна работа: Груповите дейности на утринната среща насърчават сътрудничеството и споделянето на идеи. Учениците учат как да работят заедно и да подкрепят един друг.

Самоуправление: Поздравът и споделянето на новини създават ритуал, който помага на учениците да се ориентират и да се подготвят за деня. Това развива уменията за планиране и организация.

Приятелство и взаимоуважение: Утринната среща създава общностно усещане и подкрепя приятелските отношения. Учениците учат как да бъдат внимателни и уважителни към другите.

Тези компетенции са от значение за успешното обучение и развитие на учениците. Чрез утринната среща те не само усвояват академични знания, но и се подготвят за житейски ситуации, като се превръщат в уверени, компетентни и съпричастни личности.

Какви са ползите от прилагане на педагогическата практика „УТРИННА СРЕЩА“?

Педагогическата практика „Утринна среща“ има множество ползи за всички участници в образователния процес:

1. За учениците:

Създаване на общност: Утринната среща помага на учениците да се чувстват част от общността и да развият чувство на принадлежност.

Социални умения: Учениците учат как да комуникират, слушат внимателно и споделят свои мисли.

Емоционална интелигентност: През споделянето на преживявания, те развиват умения за управление на емоции и разбиране на чувствата на другите.

2. За учителите:

Създаване на добра атмосфера: Утринната среща помага да се създаде климат на доверие и уважение в класната стая.

Подготовка за учебния ден: Поздравът и споделянето на новини помагат на учителите да ориентират учениците и да подготвят успешен ден.

3. За родителите:

Информация за деня: Утринната среща информира родителите за дневния ред и активностите на децата.

Създаване на общност: Родителите виждат, как се развива общността в класната стая.

4. За общността:

Подкрепа на социалните връзки: Утринната среща създава общностно усещане и подкрепя приятелските отношения.

Развитие на умения: Учениците учат умения, които са важни не само в училище, но и в живота.

В този контекст **утринната среща** подпомага развитието на социални, емоционални и академични умения на учениците, създава общност и подготвя за съпреживяване и сътрудничество.

Структурният модел на утринната среща предлага интегриран подход към социализацията и обучението на учениците. Чрез компоненти като поздрав, споделяне и групови дейности, този модел създава подкрепяща и ангажираща учебна среда, която насърчава развитието на ключови компетентности и социални умения. Теоретичната основа на този модел подчертава значението на социалната подкрепа, емоционалната интелигентност и съвместното учене, което го прави ценен инструмент за модерното образование.

ДИФЕРЕНЦИРАНЕ НА УТРИННАТА СРЕЩА В НАЧАЛНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЕН ЕТАП

Диференцираният подход към планирането и провеждането на „Утринната среща“ в началния образователен етап е от съществено значение за оптимизиране на учебния процес и осигуряване на емоционално ангажираща среда. Изследванията в областта на образованието подчертават важноста на адаптирането на учебните практики към индивидуалните нужди на учениците, особено в ранните години на тяхното развитие (Tomlinson 2014).

Децата в началния етап на образованието се развиват с различни темпове, като имат *индивидуални потребности и стилове на учене*. Важно е да се признае, че не съществува „едно решение за всички“, когато става въпрос за ефективно обучение. Според теорията на Гарднър за множествените интелигентности (Gardner 1983), всяко дете притежава различни форми на интелигентност – езикова, логико-математическа, пространствена, музикална и

други. Диференцираният подход към „Утринната среща“ осигурява възможността да се включат различни видове интелигентности и да се отговори на тези различия, като се използват разнообразни методи и задачи, адаптирани към потребностите на всяко дете.

Една от основните цели на диференцирания подход е предоставянето на подкрепа за тези ученици, които се нуждаят от *допълнителна помощ, и предизвикателства* за тези, които са готови за по-напреднали задачи. Изследванията показват, че когато учебните дейности са адаптирани към индивидуалните способности на учениците, се наблюдава значително повишаване на тяхната академична ефективност (Tomlinson & McTighe 2006). Диференцирането на задачите по време на „Утринната среща“ може да включва разнообразни упражнения – от по-лесни за тези, които се нуждаят от подкрепа, до по-сложни за по-напредналите ученици.

Съобразяването на съдържанието и дейностите с интересите и способностите на учениците е от ключово значение за *повишаване на тяхната мотивация и активност*. Според Deci и Ryan (2000), вътрешната мотивация се увеличава, когато децата се чувстват компетентни, автономни и свързани с учебната среда. Диференцирането на дейностите по време на „Утринната среща“ може да включва използване на теми и активности, свързани с интересите на децата, като същевременно предоставя възможност за участие на всички.

Това не само насърчава активно участие, но и укрепва социалните взаимоотношения в класа. В контекста на утринната среща учениците могат да споделят опит и да участват в съвместни задачи, които отразяват техните интереси, като по този начин се развива чувството за общност и принадлежност (Rogers & Renard 1999).

Диференцираният подход е не само средство за подкрепа на индивидуалното развитие, но и *инструмент за изграждане на ключови компетентности*. В съответствие с европейските образователни стандарти, компетентностите като критическо мислене, творчество, езикови и социални умения, са сред най-важните за успеха на учениците (European Commission 2018). Утринната среща може да бъде организирана по начин, който включва задачи, стимулиращи тези компетентности – например дискусии, които развиват езиковите умения, или творчески проекти, насочени към развиване на иновативно мислене.

Началният етап на образование е критичен за изграждането на *позитивни нагласи към ученето*. Когато утринната среща е диференцирана, всички ученици се чувстват включени и ценени, което е основа за създаване на подкрепяща и насърчаваща учебна среда. Според теорията за социалното конструиране на знанието на Виготски (1978), социалната среда и взаимодействието с връстници са от съществено значение за ученето. Включването на всички ученици в утринната среща и диференцирането на активностите допринасят за изграждане на чувство на принадлежност и сигурност, което мотивира децата да участват активно в учебния процес.

Тази позитивна среда също така оказва влияние върху социално-емоционалното развитие на децата, като им дава възможност да развиват емпатия, толерантност и сътрудничество с връстниците си (Dweck 2006). Когато учениците се чувстват уважавани и подкрепяни, тяхната самооценка се увеличава, а това директно рефлектира върху тяхното поведение и отношение към ученето.

Диференцирането на утринната среща е ключов елемент за създаване на ангажираща и подкрепяща учебна среда в началния образователен етап. Чрез индивидуализиране на учебния процес, учителите могат да отговорят на разнообразните нужди на учениците, като същевременно повишават тяхната мотивация и академични постижения. Диференцираният подход не само обогатява учебния опит, но и помага на децата да развият ключови компетентности и социални умения, необходими за тяхното цялостно развитие и успех.

Ключови принципи за диференциране на утринната среща

Диференцирането на утринната среща“ в началния етап на образованието е важен компонент за създаване на ангажираща и приобщаваща учебна среда, която отговаря на разнообразните нужди и характеристики на учениците. Този подход подпомага успешното учене и развитието на всяко дете, като поставя акцент върху следните ключови принципи:

Един от основните принципи на диференцираното обучение е използването на **разнообразни дейности**, които да обхванат различни интереси, способности и стилове на учене. Теорията за множествените интелигентности на Хауърд Гарднър (1983) подчертава значимостта на предоставянето на различни учебни активности, които да стимулират развитието на разнообразните форми на интелигентност – езикова, логико-математическа, пространствена, кинестетична и други. Това позволява на учениците да се изразяват по начин, който най-добре отговаря на техните силни страни.

Друг важен аспект на диференцираното обучение е предоставянето на задачи с различни **нива на трудност**. Това дава възможност на учениците да се чувстват успешни в зависимост от техните индивидуални възможности. Изследванията на Томлинсън (2001) подчертават, че предоставянето на предизвикателства, съобразени с нивото на подготовка на учениците, стимулира тяхното развитие и повишава увереността им. Когато учениците изпълняват задачи, които отговарят на техните възможности, това подкрепя тяхната мотивация и развитие на уменията за самооценка.

Диференцираният подход изисква осигуряване на **индивидуална подкрепа** на учениците, които се нуждаят от нея. Важно е учителят да бъде наясно с потребностите на всеки ученик и да предоставя необходимата помощ. Според изследванията на Vygotsky (1978), подкрепата от страна на учителя играе критична роля в зоната на близкото развитие, където децата могат да постигат нови умения с помощта на възрастен или по-компетентен връстник.

Един от най-важните принципи на диференцираното обучение е **гъвкавостта** на учителя. Учителят трябва да е готов да адаптира утринната среща спрямо нуждите на учениците, като използва динамични методи и стратегии. Това е свързано с разбирането на учителя за индивидуалните стилове на учене и предразположености на учениците, както и с готовността да променя планираните дейности в съответствие с променящите се обстоятелства в класната стая.

Диференциран подход в различните класове на началния етап

Първи клас: От игра към знание

В първи клас акцентът е върху приспособяването на учебната среда към възрастовите и индивидуални потребности на учениците. „Утринната среща“ играе важна роля в укрепването на чувството за сигурност и принадлежност. Според Piaget (1971), децата на тази възраст са в стадия на конкретните операции, което означава, че обучението трябва да бъде представено по практичен и игрови начин.

Примерни дейности:

- Игри за запознаване и взаимодействие, които помагат на децата да се почувстват комфортно.
- Упражнения за следване на инструкции, които развиват способността им да се концентрират и изпълняват задачи.
- Упражнения за самодисциплина и спазване на класните правила.

Втори и трети клас: Ядро на началната училищна възраст

В този период децата започват да развиват умения за самостоятелност и поемане на отговорност за своите действия. Според Erikson (1950), това е периодът на „трудолюбие срещу чувство на малоценност“, където децата се стремят да докажат себе си чрез успешно изпълнение на задачи. В „Утринната среща“ може да се наблегне на по-голяма самостоятелност и ангажираност в учебния процес.

Примерни дейности:

- Проекти, в които учениците поемат инициатива и работят самостоятелно или в екипи.
- Дискусии по теми, свързани с учебния материал, където децата могат да изразят мнението си и да обменят идеи.
- Игри и упражнения за развиване на социални умения, като сътрудничество и споделяне.

Четвърти клас: Отвъд играта, към света на знанието и отговорността

В четвърти клас учениците вече са готови да поемат повече отговорности и да се включват в по-сложни задачи. Според теорията за социалното конструиране на знанието на Виготски (1978), взаимодействието с връстници и участие в колективни дейности допринася за развитието на по-високи когнитивни умения като критично мислене и решаване на проблеми.

Примерни дейности:

- Групови проекти, при които децата работят заедно и споделят отговорността за резултата.

- Решаване на казуси и задачи, свързани с реални проблеми, които стимулират мисленето и вземането на решения.

- Дебати и дискусии по сложни теми, които развиват способността за аргументирано мислене и изразяване.

Диференцирането на утринната среща е не само важно средство за ангажиране на учениците, но и ключов фактор за техния успех в началния образователен етап. Чрез внимателно планиране на дейностите и използването на подходящи методи и стратегии, учителите могат да отговорят на индивидуалните потребности на всяко дете и да създадат подкрепяща и стимулираща учебна среда.

ПОСТЕРЪТ за педагогическата практика „УТРИННА СРЕЩА“

Съдържателната същност на постера за УТРИННА СРЕЩА е свързана с визуализация. Постерът за утринна среща трябва да бъде привлекателен, информативен и мотивиращ за учениците, като ги подготви за успешно изживяване на началото на деня в училище.

Постерът за утринната среща включва следните *елементи*:

1. **Заглавие и поздрав:** Заглавието на постера би могло да бъде нещо като „Добро утро!“ или „Утринна среща: Началото на ново приключение“. Поздравът е обичайно първият елемент на постера и е ключов за задаване на тон за събитието.

2. **Данни за времето и датата:** Включването на датата и деня от седмицата е важно, за да се уведомят учениците за текущата дата и да им помогне да се ориентират във времето.

3. **Програма за деня:** Това е кратко описание на активностите, които ще се проведат по време на утринната среща. Например, може да включва обсъждане на теми, игри, упражнения и други дейности.

4. **Важни съобщения или събития:** Ако има някакви специални гости или събития, които ще се проведат по време на утринната среща, те трябва да бъдат включени на постера.

5. **Илюстрации и изображения:** Визуалните елементи като снимки или рисунки могат да добавят интерес и да направят постера по-привлекателен за учениците. Могат да бъдат използвани и символично - например, снимка на слънце за утринната среща.

6. **Покана за участие:** Постерът може да включва покана към учениците да се присъединят към утринната среща и да участват активно във всички предвидени дейности.

7. **Мотивационни послания:** Допълнително, може да се включат кратки мотивационни послания или вдъхновяващи цитати, които да подкрепят и мотивират учениците за деня пред тях.

Тези елементи общо взето формират постера за утринната среща и могат да бъдат аранжирани по различни начини в зависимост от предпочитанията и стилът на учителя или училището.

ПРИМЕРНИ варианти на постер за утринна среща:

1. Поздрав: „Добро утро, пътници на знанието! Днес е начало на вълшебното ни образователно пътешествие!“

2. Определяне на датата, деня от седмицата и метеорологичното време: „Днес е 18-ти март, четвъртък. Времето навън е слънчево и ясно!“

3. Споделяне: „Споделете с нас какво ви вълнува и радва днес! Нека си кажем 'Добро утро' с усмивки и пълни с енергия за новия ден!“

4. Дейности и програма: „Днес ще имаме занимателни уроци по математика, четене и изкуство! Очаквайте и специален гост – астрономът професор Стършел!“

5. Изображения и илюстрации: Включете илюстрации на щастливи деца, ученици в класна стая, планински пейзажи (за да отразите началото на ново пътешествие), илюстрации на звезди и планети (за да отразите посещението на астронома).

6. Подписи и коментари: Под изображението на учениците се пише: „Винаги готови за нови предизвикателства!“ Под изображението на професор Стършел: „Добре дошъл, професоре! С нетърпение очакваме вашата лекция за космоса!“

7. Креативност и индивидуалност: Нека всеки ученик украси своя собствен постер с рисунки, сърца и пожелания за успех. Всеки постер трябва да бъде уникален, както и всеки ученик!

Постер за утринна среща: Започваме деня с грейнали лица!

1. Приветствие, което стопля сърцата:

- **Заглавие:** „Утринна среща: Нека заедно оцветим деня!“

- **Поздрав:** „Добро утро, слънчеви лъчи! Добре дошли на утринната среща, където се раждат усмивките!“

2. Време и дата, поднесени с вълшебство:

- „Днес е 15 ноември 2024 г., сряда – ден за приключения и нови знания!“

- „Вълнуващият ни календар показва, че е... (поставете илюстрация на календар, показващ деня)“

3. Програма за деня, разказана с увлекателни детайли:

- „Днес ще се гмурнем в света на ... (тема на деня). Ще разгадаем тайни, ще сътворим чудеса и ще се забавляваме заедно!“

- „Приготвили сме ви: (опишете кратко дейностите, като използвате вълнуващи глаголи и прилагателни)“

4. Илюстрации, които оживяват:

- „Пъстри картинки, забавни герои и вдъхновяващи изображения ще ни водят по пътя на знанието!“

- „Вижте как... (опишете илюстрациите, като свържете темата с визуалните елементи)“

5. Мотивационни послания, които разпалват въображението:

- „Нека заедно отворим вратите към нови знания и незабравими моменти!“

- „Вярваме в себе си! С екипна работа и усмивки можем да постигнем всичко!“

6. Покана за участие, изпратена с топлина:

- „Заповядайте на Утринната среща! Очакваме ви с нетърпение, за да споделим емоции, знания и да сътворим вълнуващ ден!“

- „Нека се хванем за ръце и оцветим деня с грейнали лица!“

Допълнителни идеи:

- Използвайте различни шрифтове, цветове и дизайнерски елементи, за да направите постера атрактивен.

- Включете QR код, който да насочва учениците към видео или сайт с информация за темата на деня.

- Направете постера интерактивен, като добавите елементи, с които учениците да могат да взаимодействат.

Постерът за утринната среща е не просто декорация, а ключ към вълнуващо начало на деня. Чрез него можем да запали любопитството, да стимулираме креативността и да създадем атмосфера на емоционална ангажираност у учениците.

Постер за утринна среща: Започваме деня с вълнение!

Слънчеви лъчи гаят лицата ни, птички пеят, а в класната стая ни очаква вълнуващо приключение!

Дата: 15.11.2023 г. **Ден:** Сряда

Програма:

- **Приветствие:** Нека се съберем в кръг, да се усмихнем и да си пожелаем прекрасен ден!

- **Споделяне:** Всеки може да разкаже за своето утро, за любима книга, за емоция или за нещо, което го вълнува.

- **Игра:** „Азбучна шафета“ – ще се упражняваме в бързо мислене и ще научим нови думи!

- **Музика:** Ще запеем любима песен, за да се заредим с енергия!

- **Вдъхновение:** „Най-добрият начин да предскажеш бъдещето е да го създадеш.“ – Ейбрахам Линкълн

- **Добра мисъл:** Нека подарим по един комплимент на съученик, за да си пожелаем успех!

Присъедини се към нас!

Заедно ще се забавляваме, ще се учим и ще израстваме!

Илюстрации:

- Слънце, изгряващо над класната стая

Философия на сътрудничеството или как педагогическата практика „Утринна среща“ обединява учители и ученици във формирането и развитието на ключови компетенции

- Деца, хванати за ръце в кръг
- Птица, кацнала на книга
- Нотни знаци, носещи се във въздуха
- Деца, които си подават цветя

Мотивационно послание:

„Вярвай в себе си, бъди смел и не се страхувай да мечтаеш! Днес е ден, изпълнен с нови възможности!“

Покана за участие:

„Очакваме те с нетърпение! Нека заедно превърнем утринната среща в незабравимо начало на деня!“

Допълнителни идеи:

- Използвайте различни цветове, шрифтове и изображения, за да направите постера по-привлекателен.
- Включете QR код, който да насочва към видео с информация за утринната среща.
- Направете постера интерактивен, като добавите полета, в които учениците да напишат своите мисли или идеи.

Постер за утринна среща: Започваме деня с усмивка!

Завладяващо заглавие:

- „Добро утро, слънчица!“
- „Приключението „Утринна среща“ започва!“
- „Заедно с усмивка: Позитивен старт на деня!“

Привлекателни визуални елементи:

- Ярки цветове и забавни картинки.
- Илюстрации, съобразени с темата на деня.
- Снимки на ученици, участващи в дейности.

Информативно съдържание:

- **Дата и ден:** „15 ноември, сряда“

Програма:

- „Приветствие и споделяне“
- „Игра за внимание“
- „Вълнуваща тема: (тема на деня)“
- „Творческа задача“
- „Заедно към нови знания!“

- **Мотивационно послание:** „Вярвайте в себе си! Всеки ден е нова възможност за постижения!“

- **Покана за участие:** „Присъединете се към Утринната среща! Заедно ще се забавляваме и ще научим много!“

Иновативни идеи:

- **QR код:** Сканирането му може да отведе до видео, песен или сайт, свързани с темата.

- **Интерактивни елементи:** Възможност за добавяне на стикери, рисуване или писане върху постера.

- **Персонализиране:** Включване на имена, рисунки или послания от учениците.

- **Ефект от постера:**

- **Привлича вниманието и засилва интереса** към Утринната среща.

- **Информира** учениците за програмата и темите.

- **Мотивира** за активно участие и **създава позитивна атмосфера.**

- **Стимулира креативността и насърчава екипната работа.**

Помнете: Постерът е само началото! Утринната среща е вълнуващо преживяване, изпълнено с игри, дискусии, творчество и нови знания.

Нека заедно направим началото на деня незабравимо!

Включване на родителите в педагогическата практика „Утринна среща“

Активното участие на родителите в образователния процес е ключов елемент за успешното развитие на учениците и укрепване на връзката между образователната институция и семейството.

В контекста на педагогиката на трансформацията и взаимодействие, която разглежда партньорството между образователната институция и семейството като основополагащ аспект на ученето, включването на родителите в „Утринната среща“ може да се разглежда като важна стъпка за насърчаване на сътрудничество и взаимопомощ. Това взаимодействие може да окаже значително въздействие върху когнитивното, емоционалното и социалното развитие на децата (Epstein 2001).

1. Покана за участие

Поканата на родителите да участват в утринната среща не само създава чувство на приобщеност, но също така увеличава ангажираността на родителите в процеса на учене на техните деца. Изследванията показват, че родителите, които активно участват в училищния живот на своите деца, допринасят за по-високи академични постижения и подобро поведение (Henderson & Mapp 2002). Чрез използване на съвременни комуникационни платформи като училищни приложения, електронна поща или социални медии, учителите могат да улеснят включването на родителите.

2. Споделяне на информация

Прозрачността и комуникацията са от ключово значение за ефективното взаимодействие между учителите и родителите. Предоставянето на предварителна информация за темата на „Утринната среща“, нейните цели и дейности помага на родителите да се подготвят и активно да участват в учебния процес. Според теорията на Bronfenbrenner (1979), екосистемният модел на развитие подчертава важноста на взаимодействието между различните системи, като училището и семейството, които заедно влияят върху развитието на де-

тето. Включването на родителите в споделянето на информация позволява координация между тези системи и насърчава цялостното развитие на ученика.

3. Участието на родителите в дейностите

Активното включване на родителите в дейностите на „Утринната среща“ създава възможности за изграждане на по-добри отношения между училището и семейството и предоставя на учениците модел на сътрудничество. Родителите могат да споделят своите професионални или лични опитности, да водят дискусии, да участват в игри или да представят теми, които могат да обогатят учебния процес. Това насърчава ученето чрез съвместен опит, което е в съответствие с теорията за социалното учене на Vygotsky (1978), според която взаимодействието с по-компетентни личности играе ключова роля в ученето.

4. Предоставяне на обратна връзка

Постоянната обратна връзка от страна на родителите е важен инструмент за усъвършенстване на педагогическата практика. Когато родителите споделят своите впечатления и предложения, учителите могат да адаптират своите подходи и да отговорят по-ефективно на нуждите на учениците и техните семейства. Изследванията показват, че обратната връзка от родителите може да повиши ефективността на учебния процес и да подобри взаимоотношенията между учителите и семействата (Hattie & Timperley 2007).

5. Информационни ресурси

Предоставянето на образователни материали и ресурси на родителите за продължаване на учебния процес у дома създава условия за по-добра връзка между формалното и неформалното образование. Според Epstein (1995), подкрепата на родителите в домашната среда е важен фактор за успеха на учениците, като осигурява последователност и подкрепа в учебния процес. Такива ресурси могат да включват препоръки за книги, уебсайтове или практически задачи, които да се изпълняват в домашна обстановка.

Включването на родителите в педагогическата практика „Утринна среща“ не само подкрепя процеса на учене, но и укрепва връзката между училището и семейството. Чрез различни стратегии като покани за участие, споделяне на информация, активна роля в дейностите, предоставяне на обратна връзка и осигуряване на ресурси, училището може да създаде по-ефективна и приобщаваща учебна среда. Тази форма на сътрудничество насърчава развитието на учениците, като интегрира различни социални и образователни контексти, което е в основата на педагогиката на трансформацията и взаимодействие.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Утринната среща в началното училище се явява ключов елемент в процеса на образователна трансформация, подчертавайки важноста на компетентностния подход и иновациите в педагогическата практика. Тази практика предоставя уникални възможности за развитие на ключови компетенции у учениците, като креативност, критично мислене, социални умения и емоционално благополучие.

Изследванията показват, че интеграцията на социално-емоционалното учене в образователния процес играе основна роля в формирането на здрави и успешни ученици (Durlak et al. 2011). Утринната среща се явява ценен инструмент за постигане на тези цели, като предлага структурирано пространство за емоционално изразяване, социална свързаност и активна ангажираност. Чрез разнообразни дейности учениците развиват социални и когнитивни умения, които са основополагающи за тяхната академична и личностна успешност.

Прилагането на компетентностния подход в контекста на утринната среща е особено важно, тъй като осигурява гъвкавост и адаптивност в обучението, отговаряйки на индивидуалните нужди на учениците (Tomlinson 2001). Това позволява на учителите да създадат динамична и подкрепяща учебна среда, в която всяко дете може да се развива и усъвършенства по свой уникален начин.

Също така, утринната среща е важен фактор за подобряване на емоционалното благополучие на учениците. Чрез създаването на позитивна и приобщаваща среда тя укрепва чувството за принадлежност и сигурност, което е ключово за успешното социално и академично развитие на децата (Weissberg et al. 2015). Включването на родителите в тази практика допълнително усилва подкрепата и сътрудничеството между училището и семейството, създавайки по-широка мрежа от ресурси и възможности за учениците.

Педагогическата практика „Утринна среща“ не е просто начало на учебния ден, а стратегически елемент в образователната трансформация, който позволява на учениците да изградят важни умения и нагласи за бъдещето. Чрез осъществяване на иновативни и интегрирани педагогически подходи, можем да осигурим на децата необходимата основа за успешно и удовлетворяващо развитие.

БЕЛЕЖКИ

- European Commission. (2006). Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework. Official Journal of the European Union.
- European Commission. (2018). Key Competences for Lifelong Learning. European Commission.
- OECD. (2018). The Future of Education and Skills: Education 2030. OECD Publishing.

ЛИТЕРАТУРА

- BANDURA, A.** (1977). Social Learning Theory. Prentice-Hall., ISBN: 978-0138167448
- BANDURA, A.** (1986). Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall., ISBN: 978-0138156145

Философия на сътрудничеството или как педагогическата практика „Утринна среща“ обединява учители и ученици във формирането и развитието на ключови компетенции

- BLACK, P., & Wiliam, D.** (1998). Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7-74., ISSN: 0969-594X
- BRACKETT, M. A., Rivers, S. E., Salovey, P., & Mayer, J. D.** (2012). Emotional Intelligence and Academic Success: Examining the Transition from Middle School to High School. Social and Personality Psychology Compass, 6(10), 786-799., ISSN: 1751-9004
- BRONFENBRENNER, U.** (1979). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Harvard University Press., ISBN: 978-0674224576
- BROOKFIELD, S.** (2012). Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions. Jossey-Bass., ISBN: 978-1118135507
- BRUNER, J.** (1961). The Process of Education. Harvard University Press., ISBN: 978-0675010876
- BRYK, A. S., & Schneider, B.** (2002). Trust in Schools: A Core Resource for Improvement. Russell Sage Foundation., ISBN: 978-0871545660
- CLARK, J.** (1997). Creativity in Education. Routledge., ISBN: 978-0750708661
- COHEN, S., & Wills, T. A.** (1985). Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. Psychological Bulletin, 98(2), 310-357., ISSN: 0033-2909
- CSIKSZENTMIHALYI, M.** (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience. Harper & Row., ISBN: 978-0060162535
- DECI, E. L., & Ryan, R. M.** (2000). The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227-268., ISSN: 1047-840X
- DEWEY, J.** (1916). Democracy and Education., ISBN: 978-0486288557
- DURLAK, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B.** (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405-432., ISSN: 0009-3920
- DWECK, C. S.** (2006). Mindset: The New Psychology of Success. Random House., ISBN: 978-1400062751
- EPSTEIN, J. L.** (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. Phi Delta Kappan, 76(9), 701–712., ISSN: 0031-7217
- EPSTEIN, J. L.** (2001). School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. Westview Press., ISBN: 978-0813327965
- ERIKSON, E. H.** (1950). Childhood and Society. Norton., ISBN: 978-0393314036
- FOUCAULT, M.** (1984). Of Other Spaces. Diacritics, 16(1), 22-27., ISSN: 0300-7162
- FRANKL, V.** (1946). Man's Search for Meaning., ISBN: 978-0807014295
- FREDRICKSON, B. L.** (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. American Psychologist, 56(3), 218-226., ISSN: 0003-066X

- GARDNER, H.** (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books., ISBN: 978-0465024344
- GIDDENS, A.** (1991). *Modernity and Self-Identity.*, ISBN: 978-0745608432
- GOLEMAN, D.** (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ.*, ISBN: 978-0553383713
- HATTIE, J., & Timperley, H.** (2007). *The Power of Feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112., ISSN: 0034-6543
- HECKMAN, J. J.** (2006). *Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children*. *Science*, 312(5782), 1900-1902., ISSN: 0036-8075
- HEIDEGGER, M.** (1927). *Being and Time.*, ISBN: 978-0061626740
- HENDERSON, A. T., & Mapp, K. L.** (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Southwest Educational Development Laboratory., ISBN: 978-0964231351
- JOHNSON, D. W., & Johnson, R. T.** (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Allyn & Bacon., ISBN: 978-0205272871
- KREMER-HAYON, L., & Zilberstein, S.** (2008). *Creativity in Education: A Theoretical Framework*. *Educational Studies*, 34(2), 95-111., ISSN: 0305-5698
- MARZANO, R. J.** (2007). *The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction*. ASCD., ISBN: 978-1416605700
- MARZANO, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E.** (2003). *Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*. ASCD., ISBN: 978-0137033714
- NODDINGS, N.** (2013). *Care Ethics and Education*. In M. N. B. A. B. O. (Ed.), *The SAGE Handbook of Philosophy of Education* (pp. 107-120). SAGE Publications., ISBN: 978-1446201280
- PIAGET, J.** (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. International Universities Press., ISBN: 978-0918404015
- PIAGET, J.** (1971). *Biology and Knowledge: An Essay on the Relations between Organic Regulations and Cognitive Processes*. University of Chicago Press., ISBN: 978-0226668077
- PUTNAM, R. D.** (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster., ISBN: 978-0743203043
- ROBINSON, K.** (2011). *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*. Capstone Publishing., ISBN: 978-0857080295
- ROGERS, C. R., & Renard, L.** (1999). *Relationship-Driven Classroom Management*. SAGE Publications., ISBN: 978-0761905455
- SALOVEY, P., & Mayer, J. D.** (1990). *Emotional Intelligence*. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211., ISSN: 0276-2364
- SCHEIN, E. H.** (2010). *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Bass., ISBN: 978-0470190606
- TOMLINSON, C. A.** (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. ASCD., ISBN: 978-0871205127

Философия на сътрудничеството или как педагогическата практика „Утринна среща“ обединява учители и ученици във формирането и развитието на ключови компетенции

- TOMLINSON, C. A.** (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. ASCD., ISBN: 978-0132681241
- TOMLINSON, C. A., & McTighe, J.** (2006). *Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design: Connecting Content and Kids*. ASCD., ISBN: 978-1416605700
- TURNER, V.** (1967). *The Forest of Symbols.*, ISBN: 978-0804703436
- YIGOTSKY, L. S.** (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press., ISBN: 978-0674576292
- WEISSBERG, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P.** (2015). *Social and Emotional Learning: Past, Present, and Future*. Guilford Press., ISBN: 978-1462516674
- WENTZEL, K. R.** (1999). „Social-Motivational Processes and Interpersonal Relationships: Implications for Understanding Motivation at School“. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 76-97., ISSN: 0022-0663

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

ПРОФЕСИОНАЛНА КВАЛИФИКАЦИЯ „УЧИТЕЛ“ – ОТ КОМПЕТЕНТНОСТ КЪМ ИДЕНТИЧНОСТ В ПРОФЕСИОНАЛНА СРЕДА

доц. д.н. София Дерменджиева

Югозападен университет „Неофит Рилски“ – Благоевград

Резюме. Проблематизирането на връзката между обучението на бъдещите учители и реалната професионална практика се фокусира върху качеството на първоначалната професионална квалификация на педагогическите специалисти и тяхната готовност за успешно включване в професионалната практика. Утвърждава се идеята, че необходимата база от професионални компетенции изисква развитие в континуум и е основа за изграждане на професионална идентичност, свързана със съзнанието за изключителна експертиза в областта на педагогическата практика.

Ключови думи: *професионална компетентност на учителя, развитие в континуум, професионална идентичност, трансфер на знания в педагогическата практика.*

PROFESSIONAL QUALIFICATION „TEACHER“ – FROM COMPETENCE TO IDENTITY IN A PROFESSIONAL ENVIRONMENT

Assoc. Prof. Sofia Dermendzhieva, DSc.

South-West University „Neofit Rilski“ – Blagoevgrad

Abstract. The problematization of the relationship between the education of future teachers and real professional practice focuses on the quality of the initial professional qualification of pedagogical specialists and their readiness for successful inclusion in professional practice. The idea is affirmed that the necessary base of professional competences requires development in a continuum and is the basis for building a professional identity related to the consciousness of exceptional expertise in the field of practice.

Keywords: *professional competence of the teacher, development in a continuum, professional identity, transfer of knowledge in pedagogical practice.*

Въведение

По своето предназначение първоначалната професионална квалификация на педагогическите специалисти е ориентирана към формиране на педагогическа компетентност у бъдещите учители. Или образователните програми за придобиване на квалификацията „учител“/„учител по ...“, осъществявани от висшите училища, представляват широка основа, улесняваща по-нататъшното обучение и професионално развитие на работното място. Задълбоченият прочит на тази констатация разкрива, че съществува разлика между академичната професионална подготовка и практическите умения, необходими за професионалната реализация на учителя. Като вероятностна причина за подобно разминаване може да се припознаят проблеми, свързани с педагогиката на знанието и с практическото опериране с придобитите знания – трансферът на знанията в педагогическата практика.

Актуалност за настоящия анализ придобиват въпросите:

- (1) доколко висшите училища изпълняват своята функция при първоначалната подготовка на учителите по отношение на реалната образователна практика в детската градина и училището;
- (2) доколко е възможно да се идентифицира общ набор от професионални компетентности като универсална първоначална подготовка на учителя, удовлетворяващи всички очаквания на директорите на образователните институции.

Методология

Настоящата разработка представлява теоретично изследване с приложен характер, тъй като е насочено върху проблем, свързан с практиката. Аналитичната интерпретация на проучените теоретични въпроси има за цел да осветли трансформиращата функция на съвременната образователна среда и да изясни ролята на квалификационните взаимодействия с учителите в контекста на философията за учене през целия живот. Като цяло, представения научен дискурс представлява логично продължение на фундаментални в актуалната си същност изследвания, но притежава конкретизиращ характер.

Резултати

Проблематизирането на връзката между образованието на бъдещи учители и реалната професионална практика неизменно откроява разлика между: (1) теориите, утвърждаващи първоначалната подготовка като формиране на компетентност, необходима за бъдеща професионална практика, от една перспектива и от друга: (2) теориите, според които образованието във висшите училища служи за подбор и разпределяне на студентите (бъдещи учители) в образователните институции, в контекста на възможните им професионални позиции.

Съобразно първия подход, базовата педагогическа подготовка се възприема като преподаваща и формираща компетентност (знания, умения и отношения), свързана с индивидуалните възможности за учене и с индивидуалната мотивация за професионална реализация. В тази връзка, придобиването на висше педагогическо образование изпълнява квалифицираща функция, вследствие на която у обучаваните бъдещи учители се стимулира стремеж за професионална реализация. Този процес е зависим не само от получаваното образование, но и от персоналната ценностна ориентация на студентите, съвкупно изразена в техния културен и социален капитал. Чрез образователните дейности в първоначалната педагогическа квалификация знанието се интернализира от обучаваните бъдещи педагогически специалисти, което е не само когнитивна промяна в тяхната предварителна професионална ориентираност към учителството. Заедно с това, придобитото педагогическо образование е от първостепенна важност и за критично развитие на професионалните нагласи на бъдещите педагогически кадри по отношение формирането на способности, очертаващи необходимата професионална експертиза. Осъзнаването на този логически акцент разкрива същността на първоначалната педагогическа квалификация от гледна точка на *потребителската ѝ стойност* за образователните институции.

При втория (институционален) подход към образованието, фокусът е върху придобиването на формалната компетентност, чрез която студентите биха могли да се кандидатират за различни позиции на действащия образователен пазар. Отличителната характеристика на втория спрямо първия подход не е свързана със съдържанието на образователните програми, а се изразява в значението, което се придава на висшето педагогическо образование относно утвърдените процедури при назначаване на педагогическите специалисти. При кандидатстване за работа степените и дипломите за завършено педагогическо образование се разглеждат от директорите на детските градини/ училищата като квалификационно предимство за назначаване, без да повлияват убедеността им като работодатели, че практикуването на професията „учител“ се научава в реална образователна среда. Или водещо е разбирането, че образованието, придобито по време на първоначалната педагогическа квалификация реализира своята *разменна стойност* за образователните институции.

Професионалната компетентност може да се разглежда като атрибут на индивида или като човешки капитал, който може да се трансформира в продуктивност при изпълнение на професионалната роля. Възможна е и втора интерпретация на професионалната компетентност, разкриваща връзката между изискванията на професията „учител“, включени в актуалната за образователните институции длъжностна характеристика. В този аспект професионалната компетентност съвпада с понятието „квалификация“, а именно – наученото по време на образованието, независимо от степента на неговото приложение в педагогическата практика (Dunne, Bennet, Carré 2000).

Прилагането на придобитите компетентности в образователната среда е динамичен процес, опосредстван от пряката ангажираност на педагогическия специалист към характеристиките на образователната ситуация от една страна, а от друга – от неговия предишен опит, от формираното равнище на автономност и самоефективност при вземане на решения в ежедневието професионална дейност.

Ето защо компетентността може да бъде класифицирана като *формална компетентност* – придобитото формално образование и като *действителна компетентност* – придобитата професионална отговорност в изпълнение на задачите, прилагайки пълноценно наученото в периода на първоначалната педагогическа квалификация (Петкова 2012).

В своите научни тълкувания Н. Цанков и Л. Генкова диференцират семантичната употреба на понятията компетентност и компетенция. Водещи в тяхната интерпретация са следните смислово-терминологични разграничения: „компетентността е преди всичко субективна и личностна, докато компетенцията – обективна и нормативна характеристика на човешката дейност“ (Цанков, Генкова 2009, с. 36).

Тези твърдения намират своето потвърждение и в концептуалната перспектива, изразяваща убедеността, че „двойният комплекс „компетентност – компетенция“ характеризира два взаимосвързани аспекта на човешката професионална дейност. Компетентността използваме, когато трябва да характеризираме професионално-личностния профил на специалиста и качеството на неговото отношение към предмета на професионалния му труд. Докато компетенцията фиксира професионални правомощия за определени професионални дейности и функции, които се приписват на специалиста с точно този сертификат и точно на тази длъжностна позиция в професионалната йерархия. Ето как „компетентността (*моженето*), придобита и легитимирана чрез специално образование и подготовка и техните сертификати, се проявява и трансформира в компетенция (*правото официално да се упражнява тази компетентност*), разписана и договорена от НКПД, от професионално-длъжностните характеристики и от професионално-трудовете договори между работодатели и служители“ (Мерджанова, Господинов, Цветанска 2004, с. 27). Следователно, функционирането на педагогическите специалисти на ниво *формална компетентност* се обезпечава чрез разменната стойност на първоначалната педагогическа подготовка, докато функционирането им на ниво *действителна компетентност* е пряк израз на потребителската стойност на придобитото висше педагогическо образование.

Дискусия

Приведеният интерпретативен анализ констатира нерелевантност между академичната професионална подготовка на бъдещи педагогически специалисти и придобитите практически умения за професионална реализация на учителя. Става ясно, че *необходимата база от професионални компетент-*

ности в контекста на професията „учител“ изисква дълъг период на обучение и е в основата на изграждане на професионална идентичност, свързана със съзнанието за изключителна експертиза в областта на практиката. Именно този факт разкрива връзката между първоначалната педагогическа квалификация и продължаващото професионално развитие, необходими за пълноценно формиране на професионално-педагогическата идентичност, обединяваща формалната и действителната компетентност на учителя.

Същевременно, привеждането на *такова диалектично разбиране относно постигането на професионална идентичност от педагогическите специалисти поставя дебата за смисъла на продължаващата квалификация триаспектно като фактор за:*

- професионално развитие в континуум;
- утвърждаване на репертоар от възможности за надграждане на професионалните компетентности (осмисляне и реконструиране на професионалния опит) с оглед тяхното допълване, разширяване и задълбочаване.
- за удовлетворяване на потребността от самоефективност в образователната среда или за вътреличностна динамика на отношението към професионалната роля „учител“, обвързана с мотивацията за промяна на собствените нагласи и преподавателски практики, предвид актуалния социален контекст и реформата в образованието.

Подобен изследователски ракурс въвежда *ново измерение в разбирането на продължаващата квалификация* на педагогическите специалисти, при което развитието на професионални компетентности притежава потенциала учителите днес да усилват професионалната си идентичност като предизвикват и променят собствените си нагласи и преподавателски практики, за да пренареждат и преформулират целта на образованието в актуалния му контекст.

Приемането на такава сложна трактовка в разбирането на непрекъснатото професионално развитие на учителите означава *промяна на образователните пространства (педагогиката като системна трансдисциплинарна наука) и промяна на естеството на учене в съответствие с компетентностния подход.*

На второ място, тази интерпретация обозначава възможностите за *укрепване на колективния капацитет на образователната институция чрез трансформационната интелигентност на учителя като сътрудничаща личност, самоопределена в разнообразните социални, културни и икономически контексти на многоизмерните общества.*

На трето място, подобно разбиране е във функционална готовност *да се интегрират съществуващите и нововъзникващи образователни технологии с оглед сливане на традиционната образователна парадигма с генеративно-*

то, дълбинно структурирано обучение, предвид трансформационните процеси в образованието.

Като анализира новите стратегии в образователната политика, които предпоставят необходимостта от реализиране на вертикална подкрепа на учителите, Р. Захариева я определя като „баланс между аспектите на образователния процес, между социалните характеристики и индивидуално-личностните – познавателна, практическа, социална и емоционална интелигентност и индивидуална рефлексия“ (Захариева 2012, с. 39). Това становище намира потвърждение и в теоретическата синкретичност на В. Гюрова и Р. Гьорева, утвърждаваща квалификацията на учителите като доминанта „сред основните критерии за оценяване на качеството на предучилищното и училищното образование в национален мащаб и на ниво отделна образователна институция“ (Гюрова, Гьорева 2019, с. 454).

Заключение

Ученето през целия живот предполага личността да бъде непрекъснато отворена към нови мултидисциплинарни начини на възприемане, тъй като всяка гледна точка възплъщава представата за образ, който е различен. Този образ е субективен, активен и самоутвърждаващ се: личността избира и се фокусира, вижда по определен начин, съобразно своите знания и вярвания и спрямо навичния си репертоар. Характеристиките на обекта, който се наблюдава (изследва, анализира) се обединяват с индивидуалната способност да бъдат интерпретирани именно в контекста, който ги осмисля. Ето защо, управлението на промяната в образованието е процес на множество взаимодействия и се основава на груповия диалог, тъй като гледната точка на другия е винаги различна.

Основен аргумент в тази посока е, че формирането или способността за усъвършенстване в професионалната среда изисква достатъчна степен на стабилност, осигурена от допълнителни форми на продължаваща квалификация, същността на която е *да бъдат осмислени ценните знания в полза на само-ефективността на учителя и съответно тествани чрез опит в образователната среда*. Това означава действие в посока свързване на теория и интервенции за създаване на учещи общности от изследователи и професионалисти и трансформация на продължаващата квалификация, която включва обратна връзка за себе си или феноменът „рефлексивност“.

Само по себе си, информирането за лавинно нарастващото разнообразие от нови практики в образователната среда е недостатъчно, тъй като учителите изпитват съпротиви заради вече формираната у тях професионална идентичност в друг, отминал контекст и е естествено да отстояват придобитите модели на професионално поведение. Следователно, мотивацията на учителите за продължаваща квалификация може да бъде подкрепена единствено, когато същите са дълбоко ангажирани със своите дилеми за ролята си на учители и за смисъла на професията.

Литература

- ГЮРОВА, В., Р. Гьорева** (2019). Квалификацията на педагогическите кадри като критерий и фактор за качество на образованието. *Актуални политики и практики в образованието*. Плевен. <https://www.univt.bg/res/9232/> // Giurova, V., R. Gьoreva (2019). Kvalifikaciata na pedagogicheskite kadri kato kriterij i faktor za kachestvo na obrazovanieto. *Aktualni politiki i praktiki v obrazovanieto*. Pleven. <https://www.univt.bg/res/9232/> [in Bulgarian]
- МЕРДЖАНОВА, Я., Б. Господинов, С. Цветанска** (2004). *Институции и субекти на пазара на труда*. София. // Merdzhanova, Ia., B. Gospodinov, S. Svetanska (2004). *Institucii i subekti na pazara na truda*. Sofia. [in Bulgarian].
- ПЕТКОВА, И.** (2012). *Подготовка и квалификация на българския учител*. София: УИ „Св. Кл. Охридски“. // Petkova, I. (2012). *Podgotovka i kvalifikaciia na bylgarskiia uchitel*. Sofia: UI „Sv. Kl. Ohridski“. [in Bulgarian]
- ЦАНКОВ, Н., Л. Генкова** (2009). *Компетентностният подход в образованието*. Благоевград: УИ „Неофит Рилски“. // Cankov, N., L. Genkova (2009). *Kompetentnostniat podhod v obrazovanieto*. Blagoevgrad: UI „Neofit Rilski“. [in Bulgarian]
- DUNNE, Elisabeth, Bennett, Neville and Carré, Clive.** „Skill development in higher education and employment“. *Differing visions of a Learning Society Vol 1: Research findings*, edited by Frank Coffield, Bristol, UK: Policy Press, 2000, pp. 105-138. <https://doi.org/10.56687/9781847425126-005>
- HELLSTRÖM, T., Merle, J, Wenneberg, S. B.** (2003). The ‘discipline’ of post-academic science: reconstructing the paradigmatic foundations of a virtual research institute, *Science and Public Policy*, Volume 30, Issue 4, August 2003, Pages 251–260, <https://doi.org/10.3152/147154303781780407>

Информация за автора

Име с научна степен и длъжност на автора: доц. д.н. София Дерменджиева

Персонален изследователски номер: <https://orcid.org/0000-0001-5237-6278>

Образователна институция/Институт: ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград

Контакти: sofger@swu.bg

STE(A)M ОБРАЗОВАНИЕ И СТАЯ НА ЗАГАДКИТЕ В ПЪРВИ КЛАС ЧРЕЗ ИГРАТА „ПРИКАЗКА ОТ ЗАКЛЮЧЕН ЗАМЪК“ ЗА СТИМУЛИРАНЕ НА STEM УМЕНИЯ И КРЕАТИВНОСТ

проф. д-р Мария Алексиева

Бургаски свободен университет

ас. Ирина Мишкова-Йотова, докторант в БСУ

ДИПКУ при Тракийски университет – Стара Загора

Таня Коларова, старши учител в начален етап

*Средно училище „Св. св. Кирил и Методий“, с. Нова махала,
общ. Батак, обл. Пазарджик*

Резюме. Статията представя добра педагогическа практика, в която е приложен интегративния подход в STE(A)M образованието за първи клас чрез използването на иновативния метод „Стая на загадките“. Сюжетът, сценарият и загадките в образователната стая на загадките са на тема „Приказка от заключения замък“. Реализираната образователна игра е с практическо приложение в учебната програма на първокласниците. Внедрените загадки в класната стая са свързани с научни, технологични, инженерни и математически концепции.

Целта на интегрирането на този игрови метод в STE(A)M образованието в ранна училищна възраст е по иновативен начин да се стимулира любопитството, да се провокира интерес у учениците, да се създаде благоприятна учебна атмосфера, която да мотивира обучаемите, да ги ангажира в учебния процес, да участват активно в него, както и да се развият ключови умения у учениците. Това би допринесло за по-добро разбиране на сложни концепции по забавен и ангажиращ начин.

В статията се предоставят данни и техният анализ от проведено анкетно проучване за установяване на удовлетвореност на родителите на първокласниците.

Ключови думи: *STE(A)M образование, STE(A)M подход, Стая на загадките, интегративен подход, игра, първи клас*

STE(A)M EDUCATION AND ESCAPE ROOM IN FIRST GRADE THROUGH THE GAME „TALE OF THE LOCKED CASTLE“ TO STIMULATE STEM SKILLS AND CREATIVITY

Prof. Maria Aleksieva, Ph.D.

Burgas Free University

Assist. Irina Mishkova-Yotova, PhD student in BFU

Department of information and in-service teaching training,

Trakia University - Stara Zagora

Tanya Kolarova, Senior Teacher in Primary Education

Secondary School „Cyril and Methodius“, Nova Mahala village,

Batak municipality, Pazardzhik region

Abstract. The article presents a good pedagogical practice in which the integrative approach in STE(A)M education for first grade is applied through the use of the innovative „Escape Room“ method. The plot, scenario, and riddles in the educational escape room are on the topic: „Tale of the Locked Castle“. The implemented educational game has a practical application in the curriculum of first-graders. The riddles implemented in the classroom are related to scientific, technological, engineering, and mathematical concepts.

The goal of integrating this game method into STE(A)M education in early school age is to stimulate curiosity in an innovative way, to provoke interest in students, to create a favorable learning atmosphere that motivates students, to engage them in the learning process, to participate actively in it, as well as to develop key skills in students. This would contribute to a better understanding of complex concepts in a fun and engaging way.

The article provides data and their analysis from a conducted survey to establish the satisfaction of parents of first-graders.

Keywords: *STE(A)M education, STE(A)M approach, Escape Room, integrative approach, game, first grade*

Въведение

Образованието в 21-ви век се нуждае от иновативни подходи, които да ангажират учениците, да стимулират любопитството им и да им помогнат да развият ключови умения за успех в динамичния свят. В този контекст STE(A)M ученето се явява като образователен модел, който интегрира наука, технологии, инженерство, математика и изкуство, за да предостави на учениците холистичен поглед върху света и да генерира използването на иновативни методи.

Този образователен модел не само обогатява традиционното обучение, но и създава условия за развиване на критично мислене, креативност и умения

за решаване на проблеми. Един от примерите за иновативни методи е стаята на загадките, в която учениците решават задачи и загадки, за да се измъкнат от стая или пространство в рамките на определен времеви период. Тези стаи на загадките насърчават сътрудничеството и комуникацията между учениците, както и способността им да мислят извън рамките на стандартните решения.

Методология

Методът „стая на загадките“ предлага множество възможности за обогатяване на учебния процес и за развиване на различни умения у учениците, сред които:

Стимулиране на любопитство и интерес: Загадките провокират любопитство и желание за изследване, мотивирайки учениците да се ангажират активно в учебния процес.

Развиване на критично мислене и решаване на проблеми: Учениците се учат да анализират информация, да формулират хипотези, да тестват решения и да работят в екип, за да преодолеят препятствията.

Подобряване на комуникационни и екипни умения: Решаването на загадки в екип насърчава комуникацията, сътрудничеството и координацията между учениците.

Засилване на увереността и самочувствието: Успешното решаване на задачи и загадки повишава самоувереността и самочувствието на учениците.

Практическата реализация на метода „стая на загадките“ в класната стая минава през няколко етапа:

Планиране и подготовка: Учителят трябва да разработи сценарий за стаята на загадките, включващ разнообразни задачи и загадки, свързани с учебния материал. Могат да се използват различни теми (например исторически събития, научни експерименти, литературни сюжети и т.н.).

Създаване на физическа или виртуална стая: Ако стаята на загадките е физическа, трябва да се подготви помещение с различни улики и предмети, свързани със задачите. Виртуалните стаи на загадките могат да се създадат с помощта на специализирани софтуери и онлайн платформи, което позволява дистанционно участие.

Формиране на екипи: Учениците се разделят на малки групи, които ще работят заедно за решаване на загадките. Важно е да се насърчава сътрудничеството и разпределението на задачите в екипите.

Провеждане на играта: Учителят представя на учениците сценария и обяснява правилата на играта. Учениците започват да решават загадките, като следват уликите и взаимодействат помежду си. Учителят наблюдава процеса, като може да предоставя допълнителни насоки или улики при нужда.

Обсъждане и анализ: След завършването на играта е важно да се проведе дискусия с учениците за техния опит. Обсъждат се стратегиите, които са из-

ползвали, и уроците, които са научили по време на процеса. Тази част помага за осъзнаване на постигнатото и за затвърждаване на научените умения.

Методът „стая на загадките“ е ефективен и забавен начин за обогатяване на учебния процес, като предоставя на учениците възможност да развият различни умения в една интерактивна и стимулираща среда.

За да бъде онагледен този метод, е разработена играта „Приказка от заключен замък“ специално за първи клас. Чрез нея се интегрират STE(A)M концепции в учебната програма по забавен и ангажиращ начин. Сюжетът на играта е базиран на приказка, в която учениците се превръщат в герои, които трябва да решат загадки, за да спасят принцесата от заключен замък. Загадките са проектирани да стимулират STEM уменията на учениците, като:

Научни концепции: Учениците се учат за свойства на материалите, закони на физиката, химични реакции и други научни феномени.

Технологични умения: Учениците използват инструменти и технологии, за да решат задачи, като например компютри, таблети, сензори и др.

Инженерни умения: Учениците проектират и изграждат конструкции, използвайки различни материали и инструменти.

Математически умения: Учениците решават математически задачи, прилагат логика и извършват изчисления.

Творчески способности: Учениците генерират идеи, решават проблеми по нестандартни начини и изразяват себе си чрез различни форми на творчество.

Интегрирането на STE(A)M образование и стая на загадките в първи клас чрез играта „Приказка от заключен замък“ предлага иновативен и ефективен подход за стимулиране на STEM умения и креативност у децата. Чрез този метод учениците се учат по забавен и ангажиращ начин, развиват ключови компетенции, необходими за успеха в 21-ви век, и се подготвят за бъдеще, изпълнено с научни и технологични постижения.

Иновативни методи в образованието

Образователните иновации са нови методи и идеи, които усъвършенстват начините за придобиване на знания, умения, нагласи, компетентности и поведение сред участниците в образователния процес. Чрез различни подходи се стимулира по-ефективно обучение, развитие и постижения.

Тези иновации разширяват понятието за иновация до „...всяка динамична промяна, предназначена да добави стойност към образователния процес и да доведе до измерими резултати, независимо дали в удовлетворението на заинтересованите страни или в образователната производителност“ (Turrado-Sevilla 2020).

Според Fullan (Fullan 2007) съществената образователна иновация или промяна в практиката трябва да включва три компонента:

- Въвеждане на нови учебни материали или технологии
- Приложение на нови методи за преподаване, стратегии за обучение или дейности
- Промяна в педагогическите убеждения и предположения.

*STE(A)M образование и стая на загадките в първи клас чрез играта
„Приказка от заключен замък“ за стимулиране на STEM умения и креативност*

Фулан смята, че развитието на иновации в училище изисква специфични умения, подход, насочен към възможности, доверие в общността и значителни усилия за прилагане на новаторски организационни методи, стимулиране на участниците в образователния процес и ефективна комуникация.

Иновативните методи в образованието представляват подходи, които насърчават активното участие на учениците и създават възможности за творчество, формиране и развитие на критично мислене и логика. Според изследванията на Hargreaves (Hargreaves 2003) иновациите в образованието се характеризират с:

Използване на нови технологии: Интегрирането на дигитални инструменти и ресурси в учебния процес позволява на учениците да учат по интерактивен и персонализиран начин.

Проектно базирано и проектно ориентирано обучение: Учениците се ангажират в самостоятелни или екипни проекти, които им позволяват да прилагат знанията си за решаване на реални проблеми.

Интегрирани учебни подходи: Премахване на строгите граници между отделните предмети, за да се насърчи междудисциплинарното мислене и свързването на знанията от различни области.

Образователните игри са отличен пример за иновативен метод, който съчетава забавлението с ученето. Карп (Карп 2012) подчертава, че те:

Стимулират мотивацията за учене: Игровият елемент ангажира учениците и ги кара да искат да се учат.

Осигуряват възможност за практическо приложение: Учениците могат да прилагат наученото в реални ситуации, което им помага да го разберат по-добре.

Развиват ключови умения: Игрите могат да насърчават работата в екип, решаването на проблеми, критичното мислене и креативността.

Стаята на загадките е иновативен образователен метод, който съчетава елементи от играта, екипната работа и решаването на проблеми. В нея учениците са поставени пред различни задачи и загадки, които те трябва да решат, за да се измъкнат от стаята. Този метод:

- **Насърчава активното учене:** Учениците не са пасивни слушатели, а активно участват в учебния процес.
- **Развива умения за работа в екип:** Учениците трябва да си сътрудничат, за да решат проблемите и да се измъкнат от стаята.
- **Стимулира критичното мислене:** Учениците трябва да анализират информацията, да формулират хипотези и да тестват решения, за да успеят.
- **Повишава самочувствието:** Успешното решаване на задачи и загадки повишава самоувереността на учениците.

Практическото приложение на усвоените знания и развиването на широк спектър от умения са в основата на компетентностния подход. Той

е неразделна част от **STE(A)M образованието**, което интегрира пет дисциплини (наука, технологии, инженерство, математика и изкуство) в учебния процес. Целта на STE(A)M образованието е да:

- **Развие критично мислене:** Учениците се учат да анализират информация, да формулират хипотези и да тестват решения.
- **Намери решения на проблеми:** Учениците се учат да прилагат знанията и уменията си за решаване на реални проблеми.
- **Формира и развива практически умения:** Учениците се учат да работят в екип, да комуникират ефективно и да използват различни технологии.

Използването на иновативни методи, като стаята на загадките, в рамките на STE(A)M образованието е ефективен подход за стимулиране на активното участие, творчеството, критичното мислене и логиката на учениците.

Учители от всички образователни нива прилагат иновативни методи на обучение, които не се свеждат само до самостоятелно учене, а са насочвани и контролирани от учителя. Те умело водят своите ученици, предоставяйки им необходимата информация. Това доведе до въвеждането на термина „педагогическа иновация“. Определението гласи: „педагогическо нововъведение на технологично или техническо ниво. Очевидно това е свързано с уменията и компетентността на учителя като изследовател на собствените си иновационни практики, като успешно ги основава на водещи научно-теоретични постановки и същевременно без затруднение, т.е. майсторски, ги аргументира като ефективни“ (Иванов 2012, с. 209-215).

Нетрадиционните (иновативни) подходи, насочени към намиране на решения чрез нови и оригинални идеи, се фокусират върху разнообразяването и осъвременяването на обучението и възпитанието на учениците. Те включват реформиране на организацията, формите и методите на работа, като се намалява доминиращата роля на учителя. Този тип обучение изисква нова пространствена организация, нова организация на времето, преработка на структурата на образователния процес и нови методи на обучение.

Иновативните методи на преподаване включват:

- **Подходът от Z до A:** Този метод започва с обяснение на приложната част на дадена концепция, за да събуди интереса на учениците към самата концепция. Той подпомага създаването на дълготрайни спомени и връзки с концепцията.

- **Съвместно преподаване:** Известно още като сътрудничество в преподаването или екипна работа на ниво учители, този метод е новаторски, като учителите работят заедно, ръководят, насочват и обучават учениците.

- **Проблемно базирано обучение:** При този метод се използват сложни реални проблеми, за да стимулират учениците да изследват концепции и принципи, вместо да им се представят директно факти и явления. Според

Jayashree при прилагането му се развиват умения за критично мислене, решаване на проблеми и комуникационни способности (Jayashree 2017).

• **Употребата на технологии в обучението:** Технологиите ангажират учениците и ги включват активно в учебния процес, правейки учебния материал по-привлекателен и интересен. Интегрирането на технологии в обучението също усъвършенства дигиталната и медийната грамотност на ученици и учители. Някои класически методи, които се променят чрез интегрирането на нови технологии, включват: наблюдение, използване на учебник, демонстрация, лекция, беседа, дискусия, обсъждане, казуси, дебати, анкети, прилагане на метода Understanding by Design, работа в групи и екипи, работа по проекти, метод на конкретни ситуации и игри.

• **Обърната класна стая** – процесът на учене се основава на фундаментални знания, натрупани като част от възложеното им домашното задание (самостоятелна подготовка) и последваща подготовка за занятията в клас.

• **Методът на мисловните карти** представлява нелинеен подход към процеса на учене, който насърчава обучаемите да размишляват и да проучват различни концепции, използвайки визуални и пространствени връзки.

• **Обучение чрез опит** представлява всяко учебно изживяване, което помага на учениците да приложат своите познания и да разберат определени концепции в реални житейски ситуации, при които ролята на учителя е сведена до насочване и подпомагане на учениците в процеса на учене.

„Включена в процеса на обучение, **играта** дава възможност за активизиране на мисленето. Тя е средство за обогатяване и упражняване на знания. В съответствие с постоянното разширяване на социалния опит, който учениците усвояват в училище се увеличават не само броят на темите, които се използват за сюжет на игрите, но се обогатява и конкретното съдържание, включено във всяка тема” (Гетова 1995, с. 14-15). Когато играта е внимателно подбрана и съобразена с учебните цели, тя е ефективен начин за затвърждаване на придобитите знания в нови ситуации. Едно от най-големите ѝ предимства е, че стимулира активното участие и учене на учениците (Скочева 2020).

Образователната игра „**Стая на загадките**“ може да се организира физически в класната стая чрез различни станции, задачи и загадки, които учениците трябва да решават поетапно, за да достигнат до финалната цел.

В учебния процес „Стая на загадките“ предлага следните възможности, описани от Фабри (Фабри 1999):

• **Активно участие и ангажираност:** Учениците участват активно в обучението, като не само получават информация, но и я прилагат, решавайки конкретни проблеми. Това ги ангажира и поддържа техния интерес и внимание.

• **Развитие на критичното мислене:** Загадките и предизвикателствата в „Стая на загадките“ изискват от учениците логическо мислене, анализ на ин-

формация, преодоляване на трудности и намиране на решения, което развива тяхното критично мислене и умения за решаване на проблеми.

- **Сътрудничество и комуникация:** „Стая на загадките“ предоставя възможност за работа в екип. Учениците могат да се консултират, сътрудничат и общуват помежду си. Комуникацията между участниците включва пози, мимики, жестове и звуци, които информират другите за готовността за игра и ги канят да се включат. Това подобрява техните социални умения и способността за работа в екип.

- **Прилагане на знания в реален контекст:** Чрез решаването на загадки, свързани с учебните теми, учениците прилагат своите знания и умения в реален или симулиран контекст. Това им помага да осъзнаят връзката между учебното съдържание и реалния свят.

Образователната игра „Стая на загадките“ ангажира учениците с решаването на сложни проблеми и загадки, изискващи критично мислене и находчивост. Учениците работят в ограничени условия, интегрирайки своите знания и умения. Това води до развитие на мисловни операции като анализ на информация, разпознаване на модели и връзки, извеждане на заключения и приложение на решения в зададените задачи.

Тук ясно се проявява връзката с **компетентностния подход**, който се фокусира върху развиването на ключови умения и компетенции у учениците. Методиката на „Стая на загадките“ стимулира развитието на критично мислене, умения за решаване на проблеми и способността за работа в екип – всичките са основни елементи на компетентностния подход. По този начин учениците не само усвояват знания, но и развиват важни компетенции, които са приложими в реални житейски ситуации и специфични контексти.

Стая на загадките „Приказка от заключения замък“ в първи клас

Играта „Стая на загадките „Приказка от заключения замък“ е проведена в СУ „Кирил и Методий“, с. Нова махала, общ. Батак, област Пазарджик през учебната 2023/2024 година. В нея участват 23 ученици от първи клас, разделени в пет групи по трима ученици и две групи от четирима ученици. По време на играта учениците влизат в ролите на принцове и принцеси, като преодоляват различни препятствия, за да помогнат на принцеса Мия да се освободи от проклятието на омагьосания замък, в който е заключена от Злата Вещица. Играта се реализира в два учебни часа.

Целите на играта са:

- Затвърждаване на знания и умения за събиране и изваждане на числата до 20;
- Умения за решаване на текстови задачи;
- Развиване на умения за четене и писане, подреждане на думи и изречения, съставяне на кратък текст и извличане на поука от приказката;
- Повишаване на интереса, мотивацията и постиженията на учениците по интегрираните в играта изучавани учебни предмети;

STE(A)M образование и стая на загадките в първи клас чрез играта „Приказка от заключен замък“ за стимулиране на STEM умения и креативност

- Насърчаване на екипната работа и взаимопомощ;
- Стимулиране на активността на първокласниците.

Подготовката на играта изисква създаването на приказен сюжет, образи на герои, декори и костюми. Създаването на образователно съдържание на игровите загадките е необходимо да бъде съобразено с учебната програма по учебните предмети, изучавани в първи клас. За логическото преминаване от загадка към загадка се изработват улики. Осигуряват се материали и оборудване, необходими за изпълнението на загадките. Извършва се разпределение на ролите и формиране на екипите (отборите) в играта.

В играта „Стая на загадките „Приказка от заключения замък“ участват 23 първокласници (разпределени в общо шест отбора според цвета на опаковката на изтеглено бонбонче), облечени като принцове и принцеси, Джуджето ОХ, принцеса Мия, Злата Вещица (аудио файл със запис на гласа ѝ) и Добрата Фея (запис на гласа ѝ в аудио файл).

Играта започва с музика. Звучат произведенията на Щраус („Пролетни гласове“) и на Шопен („Есенен валс“). Всички първокласници танцуват валс. Запознават се с принцеса Мия и разбират за нейното страдание. Чуват гласа на Злата Вещица, която ги предизвиква да намерят шест ключа, за да освободят принцесата от лошото заклинание. По този начин учениците са въввлечени в приказния сюжет на образователната „Стая на загадките“, допълващ се от подходящо изработени декори. Шестте препятствия, през които трябва да преминат първокласниците, за да постигнат крайната цел на играта (отключване на заключения замък и освобождаване на принцеса Мия и Джуджето ОХ) са както следва:

• **Първо препятствие:** Решаване на 23 задачи за събиране и изваждане на числата до 20. Решаването на всяка задача води до буква от азбучния ред, като по този начин се формира надпис: „Код разбит! Вземете ключа!“ След успешното преминаване през първото препятствие се отваря първото сандъче с ключ №1. Участниците в играта притежават първия ключ, на който има закачен надпис: „Потърсете картинната кръстословица!“ По този начин учениците пристъпват към проблема във втората загадка.

• **Второ препятствие:** Откриване на второто сандъче, в което се намират картинните кръстословици. От участниците в играта се изисква да решат седемте картинни кръстословици, които са част от общ пъзел. След като учениците го сглобят, трябва да го обърнат и да прочетат изречението: „Вторият ключ е в петата бутилка“. Необходимо е първокласниците да намерят в класната стая осем пластмасови бутилки, напълнени с цветни бонбони и камъчета. Следвайки уликата от пъзела, от тях се изисква да преброят от ляво на дясно и да открият петата поред бутилка. Изисква се от тях да проявят съобразителност, логика и да вземат решение по какъв начин да извадят ключ №2 от бутилката. След изваждането на ключа, се насочват към третото сандъче с описание на следващото препятствие.

• **Трето препятствие:** Решаване на десет текстови математически задачи: намиране на сбор и разлика; намиране на числа, които се увеличават или намаляват; задачи от сравняване на числа; логическа задача; задача-гатанка. Отговорите на задачите са едноцифрени числа. Решението на задачите и отговорите им в тяхната последователност формират комбинацията от числа на конкретен телефонен номер, който учениците въвеждат от клавиатурата на предоставен им мобилен телефон и извършват повънвяване към него. С повънвяването към правилния телефонен номер на предварително скрит мобилен телефон в класната стая, участниците в играта получават ключ №3 и се осъществява еднопосочен разговор от Злата Вещица. След това в учебния кабинет се чува гласът на Добрата Фея, която ги насочва към карта. Правилното разчитане на картата отвежда екипите до четвъртото сандъче.

• **Четвърто препятствие:** Тук загадките са свързани с работа върху образуване на изречения, откриване на броя на думите в изречение, четене. Последното изречение насочва играчите към ключ №4: „Ключето е в джоба на госпожата“. С намирането на ключа и петото сандъче, първоклакниците пристъпват към разрешаването на петото препятствие.

В същото време в класната стая се появява още един герой от сюжета на приказката – Джуджето ОХ, също омагьосано от Злата Вещица. То насочва учениците при преодоляването на петото препятствие.

• **Пето препятствие:** Седем листенца от костюма на Джуджето ОХ със седем изречения върху тях, в които липсва последната дума. Първоклакниците записват липсващата дума, прочитат изреченията. След това разказват края на изучаваната българската народната приказка „Най-хубавото“. С цел да изведат сами поуката от приказката всяка група ученици получава лист и думите: „добро“, „с“, „труд“, „знание“, „и“, „Всичко“, „постигнато“, „е“. Подреждат думите по смисъл и получават изречение, което записват и прочитат поуката: „Всичко добро е постигнато с труд и знание“. Джуджето ОХ представя на играчите ключ №5, с който те отключват шестото сандъче.

• **Шесто препятствие:** Разчитане на надпис върху бели листчета, изписан с невидимо мастило (наситен разтвор на вода и сода бикарбонат). Учителят, фасилитатор на играта, насочва учениците към малки контейнери с течност, намиращи се в сандъчето, и няколко четки за рисуване, които могат да използват. С четки и предварително приготвен разтвор на спирт и куркума (в контейнерите), „принцесите“ и „принцове“ имат възможността да прочетат изречението „Знанието е сила“. След трикратно прочитане на изречението участниците в играта получават ключ №6 и заклинанието на Злата Вещица е развалено.

Заклученият замък е отворен! Джуджето ОХ и принцеса Мия са освободени! Принцесата дава QR-кодове на всяка група ученици, като по този начин отправя предизвикателство към участниците в играта.

Учениците използват четец на QR-кодове, инсталиран върху шест мобилни телефони, с помощта на който прочитат изречения – послания на принцеса

STE(A)M образование и стая на загадките в първи клас чрез играта „Приказка от заключен замък“ за стимулиране на STEM умения и креативност

Мия: „Отворихте заключения замък“, „Бяхте добри“, „Вие показяхте, че не се плашите от трудностите“, „Умеете да работите в единство“, „Вие можете да четете и пишете“, Вие можете да решавате трудни задачи“, „Пожелавам успех!“

Принцеса Мия предоставя награда за първокласниците, но за да се получи наградата, всеки един от тях е изправен пред ново предизвикателство: сам да притегли с електронна везна по 20 грама скъпоценни камъни (бонбони).

STEAM аспекти на играта „Стая на загадките „Приказка от заключения замък“

Наука (Science) – в урока-игра са включени задачи, свързани с експериментиране и наблюдение. Пример за това е използването на невидимо мастило (наситен разтвор на вода и сода бикарбонат), за чието разчитане се използва химична реакция на разтвор на спирт и куркума. Учениците се запознават с научните принципи зад тези реакции и ги наблюдават в действие.

- **Технологии (Technology)** – урокът-игра включва работа с технологии, като използването на мобилни телефонни апарати и QR-кодове за получаване на информация, електронни везни. Тези елементи развиват техническите умения на учениците и ги запознават с използването на съвременни технологии в решаването на проблеми.

- **Изкуство (Art)** – в урока-игра бе необходимо учениците да разпознаят музикален жанр, музикална творба и вид танц, който практически да изпълнят. В хода на играта учениците си припомнят приказка от българското народно творчество и извличат поуката от нея.

- **Инженерство (Engineering)** – в урока-игра се изисква от учениците да конструират и сглобяват различни обекти, като пъзели и картинни кръстословици. Тези дейности развиват инженерни умения и способности за пространствено мислене и сглобяване на части в цялостна структура.

- **Математика (Mathematics)** – математическите задачи са основен компонент от урока-игра. Учениците решават задачи за събиране и изваждане на числата до 20, както и текстови задачи, които изискват логическо мислене и аритметични умения.

Урокът-игра „Стая на загадките „Приказка от заключения замък“ съчетава елементи от науката, технологиите, инженерството и математиката. Чрез интегрирания подход и разнообразните загадки у учениците се развиват критично мислене, умение за решаване на проблеми и практическо приложение на наученото, които са основни цели на STEAM образованието.

Компетентностен подход в STEM образованието

При приложението на образователната „Стая на загадките „Приказка от заключения замък“ в обучението на първокласниците се формират, надграждат и затвърждават знания, умения и компетентности.

Учениците могат да:

- извършват самостоятелно действията събиране и изваждане на числата до 20 с преминаване, боравят с количествени отношения, съотнасят практически и математически действия, преобразуват словесни изрази в математически модели, анализират, синтезират, сравняват, обобщават;
- назовават последователно буквите от българската азбука, определят броя на думите в изречение, образуват изречение, подреждат изречения и съставят кратък текст, четат, разказват приказка и извеждат поука;
- работят в екип, проявяват толерантност, уважение и взаимопомощ, сътрудничат си, взаимодействат си, мислят критично, проявяват креативност, обменят идеи помежду си;
- се ориентират по-пълноценно в пространството, възприемат по-добре заобикалящия ги свят, оказват влияние върху нещо около тях (чрез рендето на пъзели);
- въвеждат телефонен номер от клавиатурата на мобилен телефон и осъществяват обаждане;
- използват предварително инсталирано мобилно приложение за четене на QR-кодове.

Резултати от проведеното анкетно проучване и техния анализ

Всичките двадесет и три участници в анкетното проучване за установяване степента на удовлетвореност са родители на участващите първокласници, присъствали на урока-игра. Анкетата съдържа десет въпроса с отговор тип линейна скала от 1 до 5, като на позиция 1 съответства отговор „Напълно несъгласен“, а на позиция 5 – „Напълно съгласен“. Анкетата е анонимна, а данните са събрани чрез Google Forms.

Двадесет и тримата анкетирани родители имат положително общото впечатление от образователната стая на загадките (фиг. 1).



Фиг. 1. Отношение на родителите към образователната стая на загадките

STE(A)M образование и стая на загадките в първи клас чрез играта „Приказка от заключен замък“ за стимулиране на STEM умения и креативност

Преобладаващото мнозинство от респондентите са дали най-високата възможна оценка (5), което съставлява 78.3% от всички отговори. Това показва, че почти всички участници са изключително доволни от преживяването в образователната стая на загадките.

21.7% от респондентите са оценили своето впечатление с 4, което също е много висока оценка. Няма респонденти, които да са дали оценки 1, 2 или 3, което потвърждава високото ниво на удовлетвореност сред участниците.

Липсата на оценки 1, 2 и 3 показва, че нито един от участниците не е имал негативно впечатление от стаята на загадките. Това може да се дължи на добре организираната и интересна концепция на играта „Приказка от заключен замък“, както и на ефективното ѝ прилагане за стимулиране на STEM уменията и креативността на децата.

Данните от диаграмата показват, че образователната стая на загадките „Приказка от заключен замък“ е била изключително успешна и добре приета от участниците. Преобладаващото количество положителни оценки (4 и 5) свидетелства за високото качество и ефективност на метода за стимулиране на STEM умения и креативност сред децата от първи клас.

Този успех може да бъде използван като основа за бъдещи инициативи и разширяване на програмата с цел да се включат повече ученици и да се продължи с развитието на техните умения по иновативен и ангажиращ начин.

Следващата диаграма №2 показва резултатите от втория въпрос на анкетната карта, който се фокусира върху полезността на образователната стая на загадките за децата (фиг. 2). Въпросът гласи: „Смятате ли, че тази форма на обучение беше полезна за Вашето дете?“. Анкетата включва 23 респонденти, които са дали своите оценки на скала от 1 до 5, като 1 е най-ниската оценка (неполезна), а 5 е най-високата (много полезна).

82.6% от респондентите са оценили полезността на образователната стая на загадките с най-високата възможна оценка (5). Това показва, че повечето родители или учители считат, че този метод на обучение е бил изключително полезен за децата.

17.4% от респондентите са дали оценка 4, което също е много положителна оценка. Няма оценки 1, 2 или 3, което показва, че всички участници в анкетата считат, че обучението е било полезно за децата, макар и в различна степен. Липсата на оценки под 4 подчертава, че няма негативни мнения относно полезността на обучението. Това отново подчертава ефективността на метода и положителното му въздействие върху децата.

Резултатите от анкетата ясно показват, че образователната стая на загадките „Приказка от заключен замък“ е била възприета като изключително полезна форма на обучение за децата. Преобладаващите положителни оценки (4 и 5) отразяват високата степен на удовлетвореност и признателност към този образователен метод.



Фиг. 2. Отношение на родителите към полезността на формата на обучение чрез образователната стая на загадките

Диаграмата №3 представя отговорите на въпроса за успешността на интеграцията на различни учебни предмети (български език и литература, математика, музика, технологии и предприемачество) в образователната стая на загадките (фиг. 3). Твърдението гласи: „Интеграцията на различни учебни предмети (български език и литература, математика, музика, технологии и предприемачество) беше успешно постигната“.



Фиг. 3. Отношение на родителите към интеграцията на различните учебни предмети в образователната стая на загадките

Както и при предходният въпрос, 82.6% от респондентите са оценили интеграцията на учебните предмети с най-високата възможна оценка (5). Това показва, че повечето участници считат, че интеграцията на различни учебни предмети в образователната стая на загадките е била много успешна.

*STE(A)M образование и стая на загадките в първи клас чрез играта
„Приказка от заключен замък“ за стимулиране на STEM умения и креативност*

17.4% от респондентите са дали оценка 4, което също е положителна оценка. Няма оценки 1, 2 или 3, което отразява, че всички респонденти са удовлетворени от успешността на интеграцията, макар и в различна степен.

Отсъствието на оценки под 4 подчертава, че няма негативни мнения относно успешността на интеграцията на учебните предмети. Това подчертава, че методът е добре приет и оценен високо от всички участници.

Научната аргументация и смисълът на резултатите потвърждават, че STE(A)M подходът интегрира различни дисциплини, за да предостави на учениците по-богат и цялостен образователен опит. Резултатите от анкетата показват, че този мултидисциплинарен подход е бил успешно реализиран в образователната стая на загадките. Интегрирането на различни учебни предмети в една образователна дейност стимулира креативността и критическото мислене на учениците. Положителните оценки отразяват, че тези умения са били успешно развити чрез този метод.

Високите оценки показват, че учениците са били силно ангажирани и мотивирани да участват в дейностите. Това може да се дължи на иновативния и интерактивен характер на обучението, което прави ученето по-забавно и интересно.

Резултатите от анкетата ясно показват, че интеграцията на различни учебни предмети в образователната стая на загадките е била много успешна. Преобладаващите положителни оценки (4 и 5) отразяват високото ниво на удовлетвореност и признателност към този метод на обучение.

Тези резултати подкрепят ефективността на STE(A)M подхода в образованието и показват, че иновативните образователни методи могат да предоставят значителни ползи за развитието на учениците. Въз основа на тези данни, може да се препоръча продължаването и разширяването на подобни интегративни образователни програми.

Същото е и съотношението между родителите при отговора на следващия въпрос от анкетата, като 82,6% са напълно съгласни, че екипната работа и взаимопомощта сред учениците са ефективно насърчени, а 17,4% – съгласни. Двадесет и двама родители са напълно съгласни, че игровите елементи и препратствията помагат за постигането на учебните цел, а един родител е посочил „съгласен“, т.е. стойностите в процентно отношение са 95,7%/4,3%.

В резултат на наблюденията двадесет родители са напълно съгласни, че по време на дейността детето им е проявило интерес и е било мотивирано, а трима родители са съгласни с това твърдение. От анкетираните родители, един е съгласен, че подготовката и организацията на учебната дейност от страна на учителите е била на високо ниво, а двадесет и двама от тях – напълно съгласни. Напълно съгласни, че декорациите, използваните материали и цялостната организация на дейността са били подходящи и добре изпълнени са двадесет родители, а другите трима са съгласни с този факт. 87% от анкетираните родители са напълно съгласни, а 13% са съгласни, че биха препоръчали този метод на обучение на други родители (фиг.4).



Фиг. 4. Процентно съотношение на родителите, които биха препоръчали този метод на обучение на други родители

Всички анкетирани родители са отбелязали, че биха искали детето им да участва в подобни образователни дейности и в бъдеще.

Изводи от анкетата

В настоящото проучване се анализират анкетните резултати, свързани с оценката на STE(A)M образованието и образователната стая на загадките в първи клас чрез играта „Приказка от заключен замък”. Целта на анкетата беше да се оцени степента на удовлетвореност, полезността на обучението, интеграцията на различни учебни предмети и ефективността на различни образователни методи.

Резултатите показват висока степен на удовлетвореност сред участниците и родителите, като 78.3% от респондентите са оценили образователната стая на загадките с най-висока оценка (5), а 21.7% са дали оценка 4. Това свидетелства за успешното реализиране на образователната инициатива. 82.6% от родителите смятат, че тази форма на обучение е била много полезна за тяхното дете, докато 17.4% са съгласни, че тя е полезна, което подчертава ефективността на обучението без негативни отзиви.

Успешната интеграция на различни учебни предмети е подкрепена от 82.6% от родителите, които са дали най-високата оценка, а 17.4% са дали оценка 4. Насърчаването на екипната работа и взаимопомощта сред учениците също е оценено високо, като 82.6% са напълно съгласни, а 17.4% са съгласни с твърдението.

Игровите елементи и препятствията в образователната стая са били високо оценени от 95.7% от родителите, които смятат, че те помагат за постигането на учебните цели, докато 4.3% са съгласни с това. Мотивацията и интересът на децата по време на дейността са също така положително оценени от 87% от родителите, докато 13% са съгласни с това твърдение.

STE(A)M образование и стая на загадките в първи клас чрез играта „Приказка от заключен замък“ за стимулиране на STEM умения и креативност

Организацията и подготовката на учебната дейност от страна на учителите е оценена като висока от 95.7% от родителите, а 4.3% са съгласни. Декорациите, използваните материали и цялостната организация на дейността също са получили висока оценка, като 87% от родителите са напълно съгласни, а 13% са съгласни.

Като резултат 87% от родителите са напълно съгласни, че биха препоръчали този метод на обучение на други родители, докато 13% са съгласни. Всички анкетирани родители са изразили желание детето им да участва в подобни образователни дейности и в бъдеще, което подчертава успеха и ползата от приложените образователни методи.

Дискусия

Прилагането на метода „Стая на загадките“ в контекста на STE(A)M образованието в първи клас допринася за широкомащабност на педагогическите взаимодействия, която обхваща не само академичните, но и социалните, и емоционалните аспекти на обучението.

Чрез този иновативен подход учениците се ангажират в интерактивна и мотивираща учебна среда, която насърчава развитието на широк спектър от умения, включително критично мислене, решаване на проблеми и работа в екип.

Научно-теоретични основи на метода „Стая на загадките“ се базира на концепцията за активното учене, при което учениците са активни участници в процеса на откриване и конструиране на знанията. В този контекст играта „Приказка от заключения замък“ интегрира ефективно STE(A)M концепцията, като прави абстрактните научни и математически принципи по-осезаеми и разбираеми за първокласниците. Тази интеграция е в съответствие с конструктивистката теория на обучението, която подчертава значението на ученето чрез правене и взаимодействие с реални задачи.

Педагогическите аспекти от прилагането на метода са свързани с възможности за педагога да наблюдава формирането и развитието на уменията за *критично мислене и решаване на проблеми, за работа в екип, за емпирични наблюдения*.

Чрез методологията на „Стая на загадките“ учениците се изправят пред разнообразни предизвикателства, които изискват от тях да прилагат критично мислене и да прилагат разнообразни стратегии за решаване на проблеми.

Тези предизвикателства често включват използването на научни и математически знания в практически контексти, което подпомага по-дълбокото разбиране и запомняне на информация.

Самата организация на играта предполага работа в сътрудничество, в хода на което се стимулира социалното и емоционалното развитие на учениците.

Работейки заедно за решаването на отделни загадки и изпълнение на задачите, учениците се учат да комуникират ефективно, да разпределят роли и отговорности и да поддържат положителна групова динамика. Тези умения са

от съществено значение за бъдещия им успех както в средата за учене в условията на класната стая, така и в професионални и социални среди.

Наблюденията от класната стая показват, че учениците реагират положително на предизвикателствата в „стаята на загадките“, проявяват повишена мотивация и активно участие, което е свързано и с емоционалните вълнения, които преживяват. Тази „включеност“ е фактор за ефективно учене, тъй като малките ученици са по-склонни да запомнят и прилагат наученото, когато са емоционално ангажирани.

Дискусията след играта е съществена част от учебния процес. Тя позволява на учениците да размишляват върху опита си, да обсъждат стратегиите, които са използвали, и да консолидират разбирането си за обхванатите концепции. Тази рефлексивна практика не само укрепва учебните резултати, но и подобрява способността на учениците да изразяват мислите си и да участват в смислен диалог. Това е в съответствие с теорията за метакогнитивното обучение, която подчертава значението на осъзнаването и регулирането на собствените когнитивни процеси.

Интегрирането на метода „Стая на загадките“ в STE(A)M образованието демонстрира своя потенциал да трансформира традиционните учебни практики. Той предоставя динамично и приятно учебно преживяване, което подкрепя развитието на основни умения за 21-ви век у учениците. Високата степен на удовлетвореност сред родителите и учениците, както и положителните резултати от анкетата, подкрепят необходимостта от разширяване на тези методи и интегрирането им в учебните програми. Чрез насърчаване на екипната работа, критическото мислене и креативността тези подходи създават условия за цялостно развитие на учениците и подготовката им за бъдещето.

Заклучение

Резултатите от проведената анкета и направените анализи потвърждават високата ефективност на STE(A)M образованието и образователната стая на загадките като методи за стимулиране на STEM умения и креативност у учениците от първи клас.

Високата степен на удовлетвореност сред родителите и учениците, изразена чрез положителните оценки в анкетата, подкрепя необходимостта от разширяване и интегриране на тези методи в учебните програми.

Научно-теоретичните изводи показват, че мултидисциплинарният STE(A)M подход ефективно стимулира креативността и критическото мислене у учениците. Игровите елементи и препятствията в образователната стая на загадките играят ключова роля за повишаване на мотивацията и ангажираността на децата. Насърчаването на екипната работа и взаимопомощта допринасят за социалното и емоционалното им развитие, което е критично за успешната интеграция в съвременния свят.

Практико-приложните изводи подчертават необходимостта от прилагане на интегративни образователни методи, подходящи и за по-малки ученици.

*STE(A)M образование и стая на загадките в първи клас чрез играта
„Приказка от заключен замък“ за стимулиране на STEM умения и креативност*

Високата оценка на материалната база подсказва значението на добре подготвените материали за успешното провеждане на образователни дейности. Положителните отзиви от родителите подчертават важноста на тяхното участие в образователния процес.

Препоръките включват продължаване и разширяване на STE(A)M програмите, които да включват повече игрови елементи и проекти за насърчаване на екипната работа и креативността.

Учителите трябва да преминават специализирани обучения за прилагане на STE(A)M методите и интегративни образователни подходи. Също така, трябва да се разработят стратегии за активно включване на родителите в образователния процес чрез родителски срещи, работилници и съвместни проекти.

В заключение, STE(A)M образованието и образователната стая на загадките се доказват като ефективни методи за стимулиране на STEM умения и креативност у учениците от първи клас.

Чрез насърчаване на екипната работа, критическото мислене и креативността тези подходи създават условия за цялостно развитие на учениците и ги подготвят за бъдещите предизвикателства. Разширяването на тези методи и интегрирането им в учебните програми ще допринесе за по-качествено и ангажиращо образование.

Литература

- ГЕТОВА, Д., Русимова, Д., Чаракчиева, М. (1995).** Дидактични игри за началното училище, ИУ „Св. Климент Охридски“, С.
- ИВАНОВ, И. (2012).** Добри практики в образованието, Годишник на ШУ „Еп. Константин Преславски“, Том 16 Д. Педагогически факултет, Ш.
- СКОЧЕВА, М. (2020).** Играта в обучението по български език в началното училище, Съвременна хуманитаристика, бр. 01, Център по хуманитарни науки, Бургаски Свободен Университет, Б.
- ФАБРИ, К. (1982).** Игры животных и игры детей. – В Вопросы психологии, №3: 26-34.
- FULLAN, M. (2007).** The New Meaning of Educational Change, Teachers College Press, 5th edition.
- HARGREAVES, A. (2023).** Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity (Professional Learning). Teachers College Press. Concise ed. Edition.
- JAYASHREE, R. (2017).** A Study on Innovative Teaching Learning Methods for Undergraduate Students International Journal of Humanities and Social Science Invention, 6 (11): 32-34.
- KAPP, K. (2012).** The Gamification of Learning and Instruction. San Francisco: Wiley.
- TURRADO-SEVILLA, M. A., Mayo, I., Lucía, A. (2020).** Characterising innovative primary schools and their teachers in Spain. International Journal of Learning and Change, 12(3). [https://doi.org/ 10.1504/IJLC.2020.108371](https://doi.org/10.1504/IJLC.2020.108371).

Бележки

1. Наръчник за създаване, прилагане, фасилитиране и оценяване в образователните стаи на загадките

[https://www.elmetproject.eu/BG/assets/files/ELMET_Guide_BG.pdf], последно достъпен на 01.07.2024 г.

2. <https://www.mon.bg/obshto-obrazovanie/uchebni-planove-i-programi-2/uchebni-planove-i-programi-po-klasove/uchebni-programi-za-i-klas/>, последно достъпен на 07.07.2024 г.

Информация за авторите

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

Име с научна степен и длъжност на автора: Ирина Иванова Мишкова-Йотова, асистент в ДИПКУ, ТрУ – Стара Загора, и докторант БСУ

Персонален изследователски номер:

<https://www.researchgate.net/profile/Irina-Yotova-2>,

<https://scholar.google.com/citations?hl=bg&user=zPdO4BwAAAAJ>

Образователна институция/Институт: Бургаски свободен университет

Контакти: e-mail: i.mishkova@trakia-uni.bg, тел: +359887160565

Име с научна степен и длъжност на автора: Таня Иванова Коларова, старши учител в начален образователен етап

Персонален изследователски номер:

Образователна институция/Институт: СУ „Св. св. Кирил и Методий“, с. Нова махала, общ. Батак, обл. Пазарджик

Контакти: e-mail: tania_ko1969@abv.bg, тел: +359885649390

ПЕДАГОГИЧЕСКАТА КУЛТУРА НА РОДИТЕЛИТЕ КАТО ДЕТЕРМИНАНТА НА БЛАГОСЪСТОЯНИЕТО И ПСИХИЧНОТО БЛАГОПОЛУЧИЕ НА ДЕЦАТА

ас. д-р Петя Иванова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме: Фундаменталната значимост на въпроса за благосъстоянието на децата е неоспорим факт в съвременното общество. Многоизмерими и многопластови са факторите, които оказват влияние върху този феномен – от влиянието на действията и човешките взаимоотношения на самите деца, през мрежите и ресурсите на разположение на хората, които се грижат за тях, до държавната политика и условията в страната. Целта на настоящата публикация е да се изведе педагогическата култура на родителите като важна детерминанта за благосъстоянието и психичното благополучие на децата. Именно наборът от знания, умения и нагласи в сферата на отглеждането и възпитаването на детето, които родителите притежават, са в основата на осигуряването на децата на качествени условия за пълноценно детство и равен старт за бъдещето.

Публикацията е в изпълнение на проект на СУ „Св. Климент Охридски“ №80-10-79 / 11.4.2024 г. – Проявления на педагогическата компетентност в съвременното – структурни и съдържателни измерения.

Ключови думи: педагогическа култура, родители, благосъстояние на децата, психично благополучие, възпитание.

PARENTS' PEDAGOGICAL CULTURE AS A DETERMINANT OF CHILDREN'S WELL-BEING AND POSITIVE MENTAL HEALTH

Assist. Prof. Petya Ivanova, PhD

Sofia University „St. Kliment Ohridski“

Abstract: The fundamental importance of the issue of children's welfare is an undeniable fact in modern society. The factors influencing this phenomenon are multi-dimensional and multi-layered – from the influence of the actions and human relationships of the children themselves, through the networks and resources available to the people who care for them, to the state policy and conditions in the country. The purpose of this publication is to highlight the pedagogical culture of parents as an important determinant of children's well-being and positive mental health. It is the set of knowledge, skills and attitudes in the field of raising and educating the child that parents possess, that are the basis for providing children with quality conditions for a full childhood and an equal start for the future.

The publication is in implementation of a project of Sofia University „St. 80-10-79 / 11.4.2024 – Manifestations of pedagogical competence in modern times – structural and substantive dimensions.

Keywords: pedagogical culture, parents, children's well-being, (positive) mental health, upbringing.

Въведение

Значителна загриженост в обществото предизвиква фактологията от последните изследвания, която свидетелства за влошаващото се състояние на благосъстоянието и психичното здраве на децата и юношите и свързаните с тях неблагоприятни последици върху академичните им резултати. Доклад на изследователския център Иноченти към UNICEF за благосъстоянието на децата в най-богатите страни по света очертава смесена картина на тяхното здраве, на уменията им и на тяхното щастие. Психичното благосъстояние, физическото здраве и възможностите за развитие на умения на прекалено много деца са застрашени от проблеми като бедността, социалното изключване и замърсяването. (Worlds of Influence: Understanding what shapes child well-being in rich countries', Innocenti Report Card 16, 2020). Доклад на Световната здравна организация посветен на същата тема разкрива, че подрастващите днес имат по-лошо психично здраве от предишните поколения, а последните резултати от PISA от декември 2023 г. показват тревожен спад в основните умения (особено за българските ученици – б.а.) (Wellbeing and mental health at school – Guidelines for education policymakers, school leaders, teachers and educators, 2024).

Актуалността на темата за благосъстоянието и психичното здраве на децата е пряко свързана и със социално-икономическата обстановка у нас и по света, особено след пандемията от Covid 19. Обедняването на голяма част от населението, оформилите се негативни демографски тенденции (относително ниска раждаемост, неблагоприятна възрастова структура, разпад на традиционното семейство, голяма емиграция на предимно млади хора, обезлюдяване на малки населени места и др.) пораждат сериозни заплахи за благосъстоянието на децата. Според цитираният доклад на UNICEF дори страни с добри социални, икономически и екологични условия са все още далеч от постигането на целите на Дневен ред 2030 г. за устойчиво развитие. (https://devedu.eu/wp-content/uploads/UNA_transforming.pdf). Очевиден е фактът, че са необходими целенасочени и ускорени действия на всички, които се грижат детството да е в „унисон с интересите на детето, или доброто детство да е резултат от подобреното благосъстояние на децата“ (Стоянова, Кирова 2002, с. 9).

Целта на настоящата публикация е да представи значимостта на педагогическата култура на родителите като ключов фактор за социалното благосъстояние и емоционално благополучие на децата, както и за тяхното психично здраве.

Изследователските задачи са свързани с проучване и анализиране на източници (нормативни документи, литература в областта на педагогиката, психологията, икономиката и медицината) по темата и се подчиняват на обосноваването на тезата, според която по-високата педагогическа култура на родителите е предпоставка за по-добро благосъстояние и психично здраве на децата.

Методология

Методологията е пряко свързана с целта на изследването. Приоритетно се използват аналитико-синтетичният и дедуктивният метод, както и сравнителен и контент анализ с цел открояването на тенденции в предметната област на изследването – педагогическата култура на родителите. Като метод се прилага и вторичният анализ на готови емпирични данни от осъществени изследвания, предимно в България и Европейския съюз.

Резултати

Според терминологичния речник думата **благосъстояние** „идва от английското well-being, благополучие, благоденствие – термин, който отразява нивото на социално-икономическото, физическото, психическото и духовното състояние на индивида или общността. Високото ниво се свързва с усещането за щастие, а ниското – с нещастие. Най-общо благосъстоянието се определя като позитивна качествена характеристика на живота на хората. То е положение на комфорт, здраве и щастие. Благосъстоянието може да бъде класифицирано в четири групи: физическо, ментално, духовно и социално-икономическо. Те са относително обособени, но силно взаимосвързани и взаимозависими. Физическото благосъстояние отразява здравния статус на човека. Менталното благосъстояние се свързва с оценките на разума на индивида за това колко добре той се справя с живота в ежедневието. Удовлетворението, ангажираността, сигурността, задоволството от връзките на човека със света са части от менталното благосъстояние. Духовното благосъстояние отразява хармонията между вътрешния и външния свят на човека. Свързано е с усещането за принадлежност и свързаност със света. Социално-икономическото благосъстояние отразява нивото на удовлетворение, получавано от връзките с другите индивиди и с общностите.“ (<https://nbu-rechnik.nbu.bg/bg/obsht-spisyk-na-ponqtiq/blagosystoqnie>).

Световната здравна организация (СЗО) приема определението за благосъстояние, дадено от Health Promotion Glossary of Terms 2021 – „Благосъстоянието е положително състояние, изпитвано от индивиди и общества. Подобно на здравето, то е ресурс за ежедневието и се определя от социалните, икономическите и екологичните условия. Благосъстоянието обхваща качеството на живот и способността на хората и обществата да допринасят за света с чувство за смисъл и цел. Фокусирането върху благосъстоянието подпомага проследяването на справедливото разпределение на ресурсите, цялостния просперитет и устойчивостта. (Речник на термините 2021).¹

¹ Световната здравна организация координира Десетата Глобална конференция за промоция на здравето през декември 2021 г., на която участниците подкрепят „Женевската харта за благосъстоянието“. В документа са очертани 5 ключови области на действие: проектиране на справедлива икономика, която служи на човешкото развитие в рамките на планетарните граници; създаване на обществена политика за общо-

Фокусирайки се конкретно върху децата, в национален контекст К. Стоянова и А. Кирова правят опит за дефиниране на понятието „**благосъстояние на детето**“ в монографията „Приоритети и политики за благосъстоянието на децата“. След проучване на съществуващите международни документи авторките обобщават, че в тях понятието „благосъстояние на детето“ се използва „в различни аспекти, но без да се дава дефиниция за неговата същност и обхват.“² Другите използвани понятия в посочените документи, като „жизнен стандарт“, „качество на живот“, „благоденствие“, „хармонично развитие“, „защита, „закрила“ в контекста, в който се употребяват, всъщност представляват в някои случаи синоними, а в други – съставни части на благосъстоянието на децата.“ (Стоянова, Кирова 2002, с. 19). Ето защо цитираните авторки смятат, че понятието „благосъстояние на детето“ има по-широк обхват и включва по-пълно съответните „по-важни международни норми и принципи: децата да живеят „достойно и свободно“; да се ползват от „плодовете на социалния прогрес“; да живеят в семейна среда; да им бъде осигурен жизнен стандарт, съответстващ на „нуждите за физическо, умствено, духовно, морално и социално развитие“; да имат осигурени „здравословен растеж и развитие“; да имат равни възможности за образование, което да развива техните способности и „възгледи за морална и социална отговорност“...“ (пак там). В този контекст, без да претендират за всеобхватност Стоянова и Кирова дават следната дефиниция – „Благосъстоянието на детето е съвкупност от взаимносвързани елементи – материална осигуреност, физическо, умствено и емоционално здраве, образователно равнище, етично поведение, морална култура и социална приобщеност, които се педопределят от степента на развитие на семейната и обществената социално икономическа среда.“ (пак там). За целите на настоящата публикация ще се придържаме към така изведената работна дефиниция за понятието, като се отчита и фактът, че самото благосъстояние е явление с динамичен характер, предвид възможността му да се изменя във времето и пространството. То може да се движи от по-ниски към по-високи количествени и качествени стойности и обратно, но целта му е винаги постигане на пълноценно развитие на децата. В този контекст, най-високата степен на благосъстоянието е **благоденствието**. (пак там, с. 20). Към тази дефиниция ще приложим и още едно определение за понятието, което ще добави нови нюанси в контекста на новите парадигми

то благо; постигане на универсално здравно осигуряване; обръщане на внимание на цифровата трансформация, за да се противодейства на вредите и да се увеличат ползите и оценностяване и съхраняване на планетата., (<https://www.who.int/publications/m/item/the-geneva-charter-for-well-being>).

² Световна декларация за оцеляване, защита и развитие на децата, 1990 г.; Европейска социална харта; Декларация на ООН за правата на детето от 1989 г.; Декларация на ООН на социалните и правните принципи относно защитата и благосъстоянието на децата и по-специално относно отглеждането и осиновяването според националното и международното право от 1986 г. и др.

свързани с мултинационалността и приобщаването. В документ на Европейската комисия от 2024 година благосъстоянието се определя като „динамично състояние, в което индивидът реализира собствения си потенциал, култивира вродени умения, подхранва собствените си способности и се справя с нормалния стрес на живота. То дава възможност за продуктивна и ползотворна работа и принос към неговата или нейната общност.“ По-конкретно във връзка с деца и юноши, това предполага наличието на положително чувство за идентичност, способност за управление на мисли, емоции, изграждане на здрави социални взаимоотношения и хармонизирани взаимодействия със заобикалящата среда, всички основни аспекти за ефективно учене. В същия документ се посочва, че „положителното психично здраве“ ((Positive) Mental health) е термин, който често се използва взаимозаменяемо с „благополучие“. (Wellbeing and mental health at school – Guidelines for school leaders, teachers and educators, 2024, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/760136>). В този контекст с понятието благосъстояние се свързват и понятията „психично благополучие“ и „психично здраве“.

Димитър Богданов прави следния кратък обзор на концепциите за „**психично благополучие**“. „В лоното на психологическата наука различни автори разглеждат и правят опити да дефинират психичното благополучие. За много изследователи то е разбирано като чисто когнитивен процес (Tversky & Griffin 1991), като изразяващо се в емоционалния опит (Lazarus 1991), като поведение, което е обусловено от поставените цели (Sheldon & Elliot 1999), като времева перспектива (Shmotkin 1991), като влиянието, което оказват житейските събития в краткосрочен и дългосрочен план (Shmotkin & Lomranz 1998) или в съпоставката между различни култури (Suh, Diener, Oishi & Triandis 1998). За Маслоу (Maslow 1968; 1970) то е понятието за себеактуализация, а при Роджърс (Rogers 1961; 1980) то се свързва с идеята за напълно и цялостно функциониращия човек, за Ериксън (Erikson 1959; 1996) то се изразява в етапите на развитие на его-идентичността, които обхващат целия жизнен път на човека, Олпорт (Allport 1961) го определя като достигнатата степен на зрялост, а за Юнг (Jung 1933) то характеризира процеса на индивидуализация. Психичното благополучие е определяно и като „основна тенденция и цел в живота“ (Стаматов 2014), изразяващо се в настъпващите личностни промени през периода на пубертета, зрелостта и с напредване на възрастта (Neugarten 1973), чрез позитивните критерии за психично здраве, които изместват първоначалните определения за психично благополучие като липса на болест (Jahoda 1958).“ (Богданов 2017).

Тясно свързано с психичното благополучие е „**психичното здраве**“. Световната здравна организация определя психичното здраве като „състояние на психично благополучие, което позволява хората да се справят със стреса на живота, осъзнават своите способности, учат добре и работят добре и допринасят за тяхната общност“.

Подобно съдържателно и контекстуално дефиниране на понятията „благо-състояние“ и „психично благополучие“ асоциативно ни насочва и към понятието „компетентност“. Компетентността на човека от своя страна се дефинира като „индивидуално интегративно свойство на личността, което се изявява в спецификата на организиране и използване на различни знания и умения, позволява ефективни решения и поведение в различни ситуации“ (Милкова 2015, с. 46). В Националната система за оценка на компетентностите „My competence“ компетентността се разглежда като:

- „ниво на осведоменост, познания, опит и авторитетна експертиза в определени области;
- комплексен личностен ресурс, обезпечаваш възможността за ефективно взаимодействие в една или друга област от обкръжаващия свят, зависещ от степента на притежание на необходимите за целта компетенции...;
- по-широко и интегрално понятие, съвкупност от личностни качества (ценности, знания, умения, навици, способности), обусловени от опита и дейността в определени социални и личностно значими сфери...“ (<https://mycompetence.bg/bg/static/1>).

В този контекст понятието „педагогическа компетентност на родителите“, често взаимозаменяемо с „педагогическа култура на родителите“, може да се формулира в по-тесен или в по-широк смисъл, в зависимост от използваните научни подходи при дефинирането му. В съдържателно отношение дефиницията за педагогическа компетентност на родителите включва знанията на родителите за образованието, възпитанието, социализацията и развитието на децата, емоционалната сфера на семейния живот и тяхното социално-емоционално отношение към детето, както и различни начини за образователни, грижовни и социализационни взаимодействия. Педагогическата компетентност на родителите включва три основни компонента – когнитивен (интелектуален) компонент, емоционален (афективен) компонент и поведенчески (свързан с действието) компонент. В рамките на отделните компоненти, има допълнителни елементи, които изграждат цялата структура на педагогическата култура на родителите. Именно усвояването на тези компоненти на педагогическата култура от родителите, както и тяхното приложение в семейна среда се явява необходимо условие за благосъстоянието и психичното благополучие на децата им.

Дискусия

Защо педагогическата култура на родителите се оказва толкова ключова за благосъстоянието и психичното здраве на децата? Именно семейството е първата и най-важна институция, която поставя основите на детското развитие. По-голямата част от функциите на семейството са свързани конкретно с децата „сексуалната (зачатието на детето), репродуктивната (ражда-

нето му), стопанско-битовата (отглеждането му) и социализаторската (възпитаването му)“, като „всички те в една или друга степен допринасят за социално-биологичното възпроизвеждане на хора и формират феномена родителство“. Сред посочените функции като „най-съществени“ се определят „двете същински функции на семейството – репродуктивната и възпитателната...“ (Чавдарова-Костова 2017, с. 86, по Спасовска 2000, с.167). Именно възпитателната функция на семейството е тясно свързана с педагогиката и за да бъде осъществявана пълноценно е необходимо родителите да притежават определено ниво на педагогическа компетентност. Тази компетентност ще бъде дефинирана като непрофесионална, но ще е достатъчна за ефективното осъществяване на социалната им роля на майки и бащи.

Световната и родната практика обаче свидетелстват за стихийния и слушачен характер на придобиването на педагогически знания и умения от родителите. В повечето случаи те ги получават в хода на личния опит на функциониране на тяхното родителско или новосформираното им семейство. Често тези знания са неструктурирани, безкритични и непоследователни. Ученето да бъдеш родител, в мого случаи дори остава неосъзнавано от майката или бащата. (пак там, с. 92). Подготвяйки се в хода на самото родителство, в голяма част от случаите по пътя на пробите и грешките, голяма част от родителите имат непълно познаване на психосоциалните нужди на детето си в семейната среда и в този контекст начинът на задоволяването им буди много съмнения и е лишен от педагогическа рационалност. Тези нужди се изпълняват съобразно родителската интуиция, а според съвременната наука непълното и неадекватно задоволяване на психосоциалните и биологичните потребности може да доведе до редица негативни ефекти върху развитието на детето. Неоспорими са научните доказателства, според които „психосоциалната среда в ранна детска възраст влияе върху здравето и благосъстоянието на растящия индивид и може също да повлияе на по-късното развитие на емоционални и поведенчески затруднения в здравето на възрастните“ (Grazuleviciene at all. 2017). Разпространението на сериозни емоционални и поведенчески затруднения сред децата, често се свързва с индивидуалните и контекстуалните фактори, като социално-икономическия статус на семейството, родителския стрес и други експозиции на околната среда, които могат да повлияят на емоционалните и поведенчески затруднения на децата. „Семейният климат оказва значително влияние върху прогнозирането на поведенческите трудности при децата. Има някои доказателства, че въздействието на стресиращото родителско поведение върху психичното здраве на детето може да бъде свързано с биологичните пътища на детето чрез секреция на хормона на стреса и генетична чувствителност. Стресът и неблагоприятните експозиции на заобикалящата среда могат да предизвикат епигенетични промени, водещи до променени метаболитни пътища, участващи в етиологията на хроничните заболявания.“ (пак там). В доклад на UNICEF в помощ на родителите се обръща особено внимание на факта „как ще бъде посрещна-

то бебето „на бял свят“ и първите три месеца са от решаващо значение за неговото развитие. За новороденото всичко е ново и непознато, затова то има нужда да му разказваме всичко, което се случва около него, да назоваваме нещата, които го заобикалят и да обясняваме всяка промяна около него по време на ежедневните грижи, да се научим какво е приятно за него и какво не е“ (Как от 0 до 1 година? Комуникация Активен Контакт с детето, <https://www.unicef.org/bulgaria/>).

Ефективното присъствие на родителите в живота на детето е необходимо условие за пълноценното му развитие от раждането до достигането на пълнолетие, определяно от закона като етап на физическа и емоционална зрялост, при която индивида вече може да се грижи сам за себе си. В много от семействата обаче често наблюдаваме неструктурирани и непоследователни действия по отношение на отглеждането и възпитанието на децата, което е следствие от липсата на базова педагогическа компетентност от страна на родителите. В литературата се отбелязва, че ако „в миналото за подготовката на бъдещата съпруга и майка са се грижили няколко нейни роднини, които с напътствия и личен пример са я въвеждали в задълженията ѝ, помагали са ѝ в началните стъпки като съпруга, обгрижвали са я като родилка. Подготовка, макар и често премълчавана, се осъществява и при бъдещия съпруг“, днес вече не е така. (Николова 2023, с. 9, по Иванова 1984, с. 54). „И още: в миналото тази подготовка за семеен живот, осъществявана в разширени семейства, предполага наличие на голямо разнообразие от модели на подражание (основен механизъм за изграждане на представа за обществото, за поведението, на проект за себе си, за формиране на Аз-а, развиване на интересите, ценностната система, представата за света и живота в обществото...)... днес младите хора са откъснати от рода си, живеят предимно в нуклеарни семейства, в част от които се наблюдават неясни и размити отношения между мъжете и жените и ролите в семейството.(пак там, с. 9-10). В този контекст е очевидно, че в съвременните обстоятелства, практиката за преповтаряне на традиционните възпитателни модели, характерни за съответната общност, се оказва често невъзможна поради структурните изменения в традиционното семейство и отмирането на някои общностни практики. Недостатъчно е и механичното възпроизвеждане на получените малко случайни педагогически знания от съвременните родители за осъществяване на родителските функции, които да гарантират физическото, социалното и емоционалното благосъстояние на техните деца. Повечето от родителите днес са образователно неподготвени и нямат достатъчно познания за процесите на детско развитие, което обуславя и грешките и неуспехите в семейното възпитание.

Независимо от очертаващата се неблагоприятна тенденция по отношение на нивото на педагогическа култура на родителите, липсата на базови познания и неумението за педагогическа рефлексия може да бъде компенсирано чрез допълнително обучение. Нормативно българското законодателство не предвижда това да бъде осъществявано по някакъв формален път. В основни-

те документи регламентиращи държавната политика, свързана с отглеждането и възпитанието на децата в семейна среда – Семейен кодекс, Закон за лицата и семейството и Закон за закрила на детето, „ясно е разписана необходимостта и задължението да се работи активно по насърчаване на отговорното родителство“. Но „в нито един от тях не се забелязват насоки за повишаване на педагогическата култура на родителите, за подобряване на знанията и уменията им да изпълняват качествено възпитателните си функции...“ (Николова 2023, с. 128). Още по-тревожен е фактът за липсата на действия по отношение на въпроса за мотивацията на родителите да участват в различните форми за повишаване на тяхната педагогическа компетентност. „Родителите трябва да бъдат убедени, че предлаганите педагогически знания ще им бъдат действително полезни и ще им помогнат да общуват много по-леко и по-ползотворно със своите деца. Ако те не осъзнаят необходимостта от повишаване на педагогическата си култура и ако не бъдат убедени в практическата ѝ полезност, усилията на педагозите в тази насока биха били напълно безрезултатни. Ето защо трябва да бъдат намерени най-ефективните пътища за мотивиране на родителската активност.“ (Чавдарова-Костова, Господинов, Мизова 2017, с. 26). Някои детски градини и училища в системата за предучилищно и училищно образование предлагат форми, като „училище за родители“, „ден на отворените врати“, раздават брошури с образователно съдържание или използват традиционни форми, като родителски срещи и индивидуални и групови консултации, за да ограмотят педагогически и психологически родителите, но доброволният характер на инициативите не гарантира необходимата посещаемост. От своя страна „недостатъците в педагогическата култура на родителите затрудняват и работата на учителите, поели обучението на децата им в свои ръце, защото те трябва да се заемат допълнително и с коригиране на грешките, допуснати в семейното възпитание, за да помогнат на детето“. (пак там, с. 25). Липсата на задължителност по отношение на дейностите за повишаване на педагогическата култура на родителите е предпоставка за актуалната ситуация, при която в по-голяма част от случаите мотивирането на семейството за участие в различни форми на обучение, както и организирането им става от институции в неформалния сектор.

Анализът на литературата сочи, че през последните години се наблюдава повишаване на активността на различни неформални организации, осъществяващи различни инициативи по посока педагогическото ограмотяване на родителите, което от своя страна свидетелства за осъзнатост и своеобразен ангажимент на гражданското общество по отношение на проблема. Дигитализацията на мас-медията също се явява благоприятен фактор за разпространяването на знания, които биха подпомогнали родителите в отглеждането и възпитаването на децата им, при условие, че се прилага необходимото критично мислене при подбора на информация, с оглед нейната научна стойност. Оптимизъм внушава и фактът, че някои родители признават необходимостта от това да придобиват и усъвършенстват педагогическите си знания с цел

осигуряването на необходимата благоприятна среда за развитието на децата им. От своя страна, постигането на тази благоприятна семейна среда е свързано с усвояването от родителите на отделните компоненти на педагогическата компетентност. Според В. Закирова и Е. Никитина педагогическата компетентност на родителите има следната структура:

- Информационно-съдържателен компонент: базови психологически и педагогически знания за родителството и детското развитие; познаване на индивидуалните характеристики на собственото дете; познания за начините на организиране на детската активност; умение за намиране, анализиране и селектиране на необходимата педагогическа информация и др.
- Емоционално-рефлексивен компонент: безусловно приемане на детето; способност за разбиране чувствата и тревогите на детето, както и своите собствени чувства и тревоги; самовъзприятие и самоосъзнаване като родител, рефлексивни способности; способност за анализ на собственото педагогическо развитие;
- Оперативен компонент: придобиване на умения и техники за комуникация с децата; разчитане на положителните качества на детето; усвояване на демократичния модел на взаимодействие с детето; способност за оказване на помощ и подкрепа в трудни ситуации за детето; участие в междуличностни отношения с други хора; педагогическо самообразование.(Zakirovaa, Nikitina 2016, с. 2102).

Именно формирането на изброените качества и умения в областта на педагогическото познание ще благоприятства проявите на ценностно-хуманното отношение към децата и хуманистичния стил на взаимодействие с тях. Ето защо дейностите и събитията, които целят повишаване на педагогическата култура на родителите, трябва да си поставят следните задачи:

1. Развиване на способността на родителя да учи и разбира детето си и себе си като родител.
2. Обучение на родителя да планира собствен образователен маршрут и индивидуална програма за развитие на детето.
3. Развиване на способността за саморефлексия на родителя въз основа на оценка на резултатите от детското развитие и самооценка на собственото педагогическо израстване.(пак там, с. 2104).

Предвид актуалната ситуация в България на национално ниво е добре да се направят стъпки за повишаване на информираността на родителите относно каузалитета между тяхната педагогическа компетентност (култура) и нивото на социално, психическо и физическо благополучие, което изпитват децата им. Именно активните действия по отношение на осведомеността, както и обогатяването на различните пътища и форми, по които педагогическото знание достига до родителите са първата крачка по пътя на преодоляване на проблема с ниската педагогическа култура на семействата. Използването на

социалното партньорство като механизъм за взаимодействие между родителите и съответните образователни институции (формални и неформални) е най-продуктивният начин, тъй като предполага по-всеобхватно и дългосрочно включване на родителите. Необходимо е да бъдат предприети и мерки за актуализиране на нормативната уредба, която определя задълженията на родителите за отглеждането и възпитаването на децата им и насърчава формирането на отговорно родителство. Добре би било да се помисли и по посока обезпечаването на финансов ресурс за осигуряването на подходящо обучение за родителите от уязвимите групи.

Според Х. Кайдарова „едно от основните условия за развитието на родителската педагогическа култура на съвременното семейство е актуализирането на аксиологичния компонент на семейното образование“. И понеже „отговорното възпитание се отнася до холистично психологическо възпитание на човек, включително набор от ценности, нагласи и очаквания, чувства и вярвания на субекта, който се държи като родител“ най-обещаващата стратегия за развитие на педагогическата компетентност на родителите е фокусът върху ценностите на вътрешната цивилизация. Приоритетната тактика е въвеждането на съвременното семейство в културно-педагогическата практика чрез активно развитие и интегриране на традиционния потенциал за развитие, защото независимо от структурните изменения в семейството като институция, традициите са основният механизъм за организиране на пространството на родителската култура. (Khaydarova 2012, с. 190). В този контекст именно обогатяването на придобитият от родителите опит в тяхното родно семейство с допълнително целенасочено обучение в „ефективно осъществяване на родителската роля“ ще осигури на техните деца благоденствието и психичното благополучие, които са необходими за изживяването на едно „позитвно детство“.

Заклучение

Съчетаването на усилията на семейството и общността с действията на различни формални и неформални институции, предоставящи образователни услуги по посока обогатяване педагогическите знания, умения и нагласи на родителите, биха довели до постигането на едно базово ниво на педагогическата компетентност в тях. Именно това базово ниво на педагогическа компетентност ще осигури необходимата благоприятна семейна среда, която да гарантира благосъстоянието и психичното здраве на децата. И независимо, че „благосъстоянието е твърде сложно и всеобхватно понятие, включващо широка палитра от взаимосвързани елементи, които отразяват многообразието в развитието на детето“, родителите ще са в състояние да обезпечат децата си с най-необходимите елементи като материална осигуреност, физическо, умствено и емоционално здраве, образователно равнище, етично поведение, морална култура и социална приобщеност. (Стоянова, Кирова, 2002, с. 145). В

този контекст добрата педагогическата култура на родителите е базова детерминанта за детското благоденствие и психично благополучие.

Публикацията е в изпълнение на проект на СУ „Св. Климент Охридски“ №80-10-79 / 11.4.2024 г. – Проявления на педагогическата компетентност в съвременното – структурни и съдържателни измерения.

Литература

- БОГДАНОВ, Д.** (2017) Психично благополучие при деца и младежи, *Научни трудове на Съюза на учените в България–Пловдив*, Серия А. Обществени науки, изкуство и култура, том III, ISSN 1311-9400 (Print); ISSN 2534-9368 (On-line).
- МИЛКОВА, Р.** (2015) Компетентността и компетенциите на личността – стратегия на университетското възпитание през XXI век, *Стратегии на образователната и научната политика*, т. 23, бр. 1., с. 38-63.
- НИКОЛОВА, Й.** (2023) *Перспективи за семеен живот и родителство в контекста на семейната педагогика*. София: УИ „Св. Кл. Охридски.
- СТОЯНОВА, К., Кирова, А.** (2002). *Приоритети и политики за благосъстоянието на децата*. София: ГорексПрес.
- ЧАВДАРОВА-КОСТОВА, С.** (2017). *Възпитанието в структурата на семейните отношения*. София: УИ „Св. Кл. Охридски.
- ЧАВДАРОВА-КОСТОВА, С., Господинов, Б., Б. Мизова.** (2017) Състояние на педагогическото взаимодействие „семејство – образователни институции – социална среда“. Резултати от едно изследване, *Годишник на СУ „Св. Климент Охридски“*, Книга Педагогика, Т. 111.
- EUROPEAN COMMISSION**, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Wellbeing and mental health at school – Guidelines for education policymakers, school leaders, teachers and educators, Publications Office of the European Union, 2024, Достъпен от: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/590> [Прегледан: 28 юни 2024].
- EUROPEAN COMMISSION**, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Wellbeing and mental health at school – Guidelines for school leaders, teachers and educators, Publications Office of the European Union, 2024, Достъпен от: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/760136>, [Прегледан: 28 юни 2024].
- GRAZULEVICIENE, R. at all.** (2017) Impact of Psychosocial Environment on Young Children’s Emotional and Behavioral Difficulties, *Int J Environ Res Public Health*, Oct; 14(10): 1278, Published online: doi: 10.3390/ijerph14101278.
- KNAYDAROVA X.** (2021) Parental Pedagogical Culture As An Individual Of The Family Institute, *Journal of Pedagogical Inventions and Practices*, Volume 3, ISSN NO: 2770-2367, 188-192.

UNICEF Innocenti (2020) ‘Worlds of Influence: Understanding what shapes child well-being in rich countries’, *Innocenti Report Card 16*, UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence.

UNICEF, Как от 0 до 1 година? Комуникация Активен Контакт с детето, Достъпен от: <https://www.unicef.org/bulgaria/> [Прегледан: 28 юни 2024].

ZAKIROVA, V., E. Nikitina (2016) Developing the pedagogical culture of parents by means of social partnership with a supplementary education institution, *International Journal of environmental & science education*, vol. 11, no. 8, 2099-2111, DOI: 10.12973/ijese.2016.581a.

<https://www.who.int/publications/i/item/9789240038349> [Прегледан: 28 юни 2024].

<https://nbu-rechnik.nbu.bg/bg/obsht-spisyk-na-ponqtiq/blagosystoqnie> [Прегледан: 28 юни 2024].

<https://www.who.int/publications/m/item/the-geneva-charter-for-well-being> [Прегледан: 28 юни 2024].

<https://mycompetence.bg/bg/static/1> [Прегледан: 28 юни 2024].

https://devedu.eu/wp-content/uploads/UNA_transforming.pdf [Прегледан: 28 юни 2024].

Информация за автора

Име с научна степен и длъжност на автора: асистент д-р Петя Иванова

Персонален изследователски номер: ORCID ID: 0000-0001-7540-1878

Образователна институция/Институт: Софийски университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по педагогика

Контакти: p.ivanova@fp.uni-sofia.bg

КОМУНИКАТИВНИТЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ПЕДАГОГА. ТЕОРЕТИЧНИ ПОСТАНОВКИ И РЕШЕНИЯ

д-р Ивайло Иванов

Основно училище „Васил Априлов” – град Варна

Резюме: Комуникативните способности на учителя са най-важна предпоставка за ефективността на учебно-образователния процес, тъй като по този начин се осъществява взаимодействието с учениците. Учителят е отговорен за разбирането на сложна информация, както и предаването ѝ по ясен и разбираем начин на учениците. Представянето по начин, който поддържа вниманието им, мотивира ги за повече знания е предпоставка за ефективен учебен процес. От учителя се изисква адаптиране на съдържанието за различни стилове на учене, изграждане на подкрепящи взаимоотношения, като и използване на насърчение и съпричастност в процеса на управление на класната стая. Обратната връзка е важен инструмент за превръщането на класната стая в безопасна и подкрепяща учебна среда. Всички тези елементи изискват добри комуникативни умения. Успехът на учениците е пряко свързан с интерактивна, ангажираща учебна среда, създадена от способни учители с добри комуникативни способности. Освен това начинът, по който се общува с учениците, може да повлияе положително на възприятията им за училище, ролята им в класната стая, самите тях и техните способности и мотивацията им да успеят.

Ключови думи: *образователен процес, комуникативни компетенции, ученици, учител, стилове на учене, управление на класната стая, мотивация, ефективност*

THE COMMUNICATIVE COMPETENCES OF THE PEDAGOGUE. THEORETICAL FORMULATIONS AND SOLUTIONS

Dr. Ivaylo Ivanov

„Vasil Aprilov“ Primary School, city of Varna

Abstract: The communicative abilities of the teacher are the most important prerequisite for the effectiveness of the educational process, as this is how the interaction with the students is carried out. The teacher is responsible for understanding complex information, as well as conveying it in a clear and understandable way to students. Presenting in a way that maintains their attention, motivates them to learn more, is a prerequisite for an effective learning process. The teacher is required to adapt the content to different learning styles, build supportive relationships, as well as use encouragement and empathy in the classroom management process. Feedback is an important tool for making the classroom a safe and supportive learning environment. All these elements require good communication skills. Student success is directly related to an interactive, engaging learning environment created by capable teachers with good communication skills. In addition, the way students communicate can positively affect their perceptions of school, their role in the classroom, themselves and their abilities and motivation to succeed.

Keywords: *educational process, communication competences, students, educator, learning styles, classroom management, motivation, efficiency*

Въведение

Комуникативните способности на учителя може да се разглеждат като широкоспектърно явление в учителската практика, тъй като се придобиват, заучават вследствие на опита и множество фактори, които оказват влияние върху личностния и професионалния аспект на педагога. Този тип способности са социален феномен, тъй като се обуславят от средата и предопределят качествените характеристики на човека.

Комуникативните способности се причисляват към дейността аспект на личността и са насочени към самоорганизираността и самодисциплинираността на индивида. По този начин се модифицират идеите в действия, които водят до изграждането на доверие и уважение, от една страна, а от друга – до развиването на прагматична и стратегическа компетентност (Коев 2018, с. 319–325). По този начин се способства възпитаването на **комуникативна култура** у личността, която е пряко свързана с подражаването на етични норми, нравствени ценности и идеали, които спомагат за разгръщането на основни компоненти на комуникацията – сътрудничество, взаимопомощ, толерантност.

В научната литература се обуславя концептуална рамка на способностите и уменията на личността, в която се конкретизират два вида умения – меки и твърди. Меките умения се отнасят до вътрешноличностните дарования, които се отразяват в определен тип умения и нагласи. Те, от своя страна, спомагат за личностното адаптиране и израстване, за последиците от социалната ангажираност и успеха (Claxton et al. 2016, pp. 60–64). В обобщен смисъл този тип социални умения спомага за упражняване на влияние и взаимодействие към другите. При учителите основните меки умения се характеризират с (Pietro et al. 2019, pp. 245–257):

⇒ **професионални умения** – инициране на работни цели, адаптация, мотивация, гъвкавост в изпълнение на задачите, способности за непрекъснато подобряване на уменията, зачитане на правила и ценности;

⇒ **социални умения** – комуникация и самоконтрол, умело управление на стреса и стресовите фактори, нужда от работа в екип, ефективно управление на конфликти;

⇒ **умения за резултатност** – вземане на решения, желание за иновативни практики, креативност и проява на критично мислене.

От така изведените умения може да се направи изводът, че учителят притежава набор от качества, които основно са свързани с комуникативните му способности и изграждането му въз основа на тях на взаимоотношения, които показват неговата личност и професионализъм и го приобщават към социалната среда на развитие.

P. Moss et al. подчертават, че не толкова от значение са формалните технически и научни знания, които учителят има, а по-скоро от съществено зна-

чение за неговото професионално и кариерно израстване са личностните характеристики и отношението, което има към останалите. Личността се изгражда посредством преживяното, опита и светогледа, който набор формира емоциите, ценностите, идеалите, които изповядва в своя житейски път. (Moss et al. 1996, pp. 252–276)

Докато меките умения са част от самостоятелното развитие на личността, то твърдите умения се считат за придобити посредством обучение и знания. Те са на практика визията, продуктът, който се създава. Най-важни за създаването на успешния и ефективен учител са ценностите, които притежава и които възплащава в своите комуникативни способности както към колегите си, така и към учениците си. Именно отношението към останалите, натрупаните знания и умения и ценностния мироглед са обусловени от комуникативните способности на учителя.

Ефективна комуникация

Ефективната комуникация в класната стая е много близка до ефективното преподаване в класната стая и се твърди, че ефективните учители трябва да притежават много различни характеристики като добра комуникация, управление и организационни умения (Kareva 2013, pp. 90–104). Базисните характеристики на комуникативните способности трябва да включват:

⇒ **слушане** – изключително важен сегмент от провеждането на диалог между учениците. Процесът на слушане позволява на учителя да даде възможност на своите ученици активно да участват в процеса на възприемане, осмисляне и анализиране на урочната информация, както и да приложат на практика научените знания;

⇒ **невербална комуникация** – жестовете и езикът на тялото инспирират одобрението или неодобрението в процес на комуникативен обмен. Необходимо е учителят до прецизност да овладее ритмиката на своите невербални послания, за да бъде успешен комуникатор;

⇒ **лицево изражение** – един от основните източници на информация по време на комуникация. Установено е, че това е най-изразителният начин, чрез който хората показват емоции;

⇒ **интонация и височина на гласа** – правилното изразяване и звукопроизношение спомагат за ангажираността на учениците спрямо учебния процес. Монотонният глас може да повлияе негативно и да накара учениците да загубят интерес към преподаваното. Силният и назидателен тон може да отблъсне учениците и да провокира у тях отрицателни емотивни реакции;

⇒ **положителна мотивация** – това е едно от важните неща, които един учител трябва да притежава. В един клас учениците винаги имат различни виждания и предпочитания по учебните предмети. Основно задължение в работата на учителя е да създаде ентузиазъм и интерес в съзнанието на учениците към даден предмет. Също така ролята на учителя е да премахне всеки

страх и задръжки, които ученикът може да има към даден учебен предмет и да го накара да повярва в собствените си способности;

⇒ **стил на обличане** – комуникационният код изисква и добър стил на обличане. Той е част от цялостната визия и респект, който излъчва педагогът. С помощта на тази несловесна комуникация учителят успява да разкрие самоуважение и уважение към околните.

Комуникацията в класната стая включва взаимодействия лице в лице и необходимото взаимодействие между участниците, за да се гарантира, че обучението се осъществява (Kogut et al. 2009, p. 19). В рамките на този взаимен обмен на информация учителят използва езика да комуникира с очакванията на учениците, колегите и родителите.

Основната цел на комуникацията в класната стая е тристепенна – да насърчава, мотивира и информира. Според Farrell учителят използва комуникацията в класната стая, за да постигне три неща:

- ⇒ да извлече съответните знания от учениците;
- ⇒ да отговори на въпросите, които учениците задават;
- ⇒ да сподели своя опит и ценности. (Farrell 2009)

Именно тези три стъпки разкриват взаимния обмен на информация и същностните предпоставки, които са в основата на комуникативните способности на учителя.

Стилове на учене за изграждане на подкрепяща среда на обучение

Стиловете на учене се отнасят до набор от теории, които имат за цел да отчитат разликите в ученето на индивидите. Идеята за индивидуализирани стилове на учене става популярна през 70-те години (Coffield et al. 2004, pp. 166–169). Поддръжниците препоръчват на учителите да извършат анализ на нуждите, за да оценят стиловете на учене на своите ученици и да адаптират методите си в класната стая към най-добрите, които отговарят на стила на учене на всеки ученик (Pritchard 2014, pp. 46–65). Критиците твърдят, че няма последователни доказателства, че по-добрите резултати на учениците са резултат от идентифициране на индивидуалния стил на учене на ученика и преподаване за специфични стилове на учене (Pashler et al. 2008, pp. 105–119).

Моделът на Дейвид А. Колб се основава на изработен модел на учене чрез преживяване. Той извежда два свързани подхода към схващане на опита: конкретно преживяване и абстрактна концептуализация, както и два свързани модела към трансформиране на опита: рефлексивно наблюдение и активно експериментиране (Kolb 2015, p. 145). Според Колб идеалният процес на учене включва и четирите режима в отговор на ситуационни изисквания; те образуват цикъл на учене от опит към наблюдение до концептуализация към експериментиране и обратно към опит. Д. Колб постулира, че за да бъде ученето ефективно, и четирите подхода трябва да бъдат включени. По този начин учениците може да са склонни да развият силни страни в един подход за

улавяне на опит и един подход за трансформиране на опита, което ги кара да предпочитат един от следните четири стила на учене, като този модел поставя началото на изучаването на стиловете на учене – приспособяване, сближаване, асимилиране и разминаване. Въз основа на това се типизират четири групи ученици: дивергенти, конвергенти, акомодатори и асимилатори.

Дивергентите са такъв тип ученици, които възприемат и обработват конкретната информация посредством рефлексивно наблюдение. Техните умения се обобщават до това, че успяват да вникнат в проблема и да го разгледат от всички страни, да търсят решения и да предвиждат последствията, до които ще доведат именно тези решения. Те проявяват способността за емпатия към другите, да имат креативност, но при тях характерното е, че им е необходимо време, за да обмислят решенията си, които да доведат до действия (Иванов 2004).

Асимилаторите изключително лесно възприемат абстрактни образи и идеи, като по този начин съумяват да предложат адекватни прагматични решения. Те могат да работят самостоятелно и при тях се наблюдават способности за отлично анализиране, планиране, синтез, моделиране на информацията. Негативни същностни черти са подозрителността, преоценката и подценяването на другите, както и обстоятелството, че подхождат към действия само когато имат добре проверена и сигурна информация (Иванов 2004).

Конвергентите са ученици, които прилагат систематичност при показването на резултати. Те планират качествено информацията, умело спазват сроковете и управляват качествено своето време. Проблематичното при тях е, че имат трудности при екипната работа, те имат въображение да правят опити и да реализират идеите си, като прецизността, с която работят, може да попречи на ефективната комуникация с останалите членове на групата (Иванов 2004).

Акомодаторите са ученици, които се основават на предходен опит. Те се успешни при непредвидени и критични ситуации, които изискват бързо вземане на решения. Проблемното при тях е, че изпитват трудности при приоритизирането на целите си, при планирането на задачи и довършване на детайлите около тях.

При обособяването на типологията на учениковата личност важен метод е учителят да прецени по какъв начин ще приложи ефективен образователен метод. Представява предизвикателство пред учителя да съумее да приложи комуникационна стратегия, чрез която психологически, методически и прагматически да мотивира ученика за учене и да спомогне за качествено му усвояване и прилагане на наученото. Наградите и поощренията са значителен принос в изграждането на успешна комуникационна стратегия. Те трябва да са съобразени с мотивацията на учителя да покаже на ученика, че трябва да вярва във възможностите си.

*Комуникативните компетентности на педагога.
Теоретични постановки и решения*



Фигура 1. Модел на Д. Колб за стилове на учене чрез преживяване

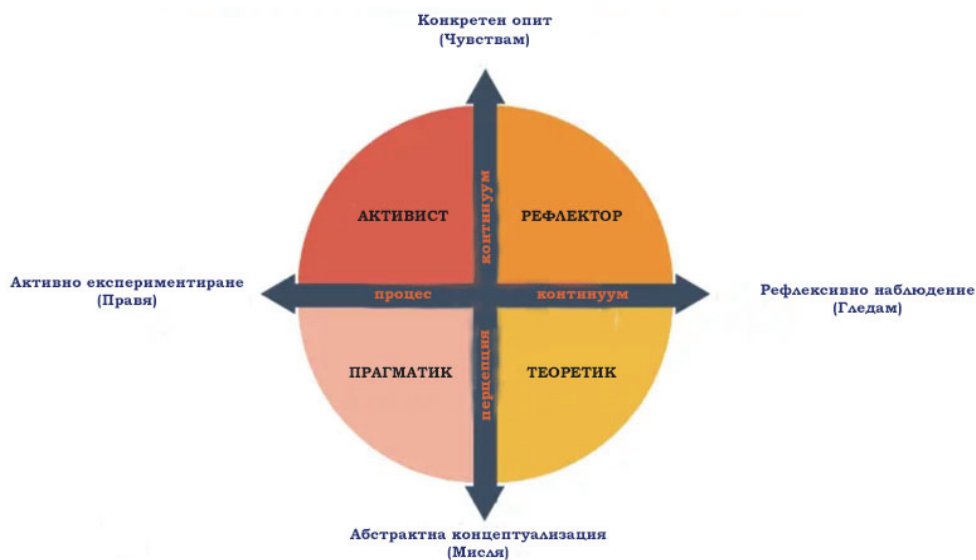
Теорията на Колб определя ученето чрез преживяване като процес от четири етапа:

- 1) **Конкретно обучение** – възниква, когато обучаемият има нов опит или интерпретира предишен опит по нов начин.
- 2) **Рефлексивно наблюдение** – учащият се замисля върху новия опит, за да разбере какво означава самият опит.
- 3) **Абстрактна концептуализация** – обучаемият адаптира своето мислене или изгражда нови идеи въз основа на опит и размисъл.
- 4) **Активно експериментиране** – обучаемият прилага новите си идеи към ситуации от реалния свят, за да провери дали работят и да види дали трябва да се направят някакви промени. Този процес може да се случи бързо или за продължително време.

Питър Хъни и Алън Мъмфорд адаптират модела на обучение чрез преживяване на Дейвид Колб. Първо, преименуват етапите в цикъла на обучение, за да съответстват на управленския опит: придобиване на опит, преглед на опита, заключение от опита и планиране на следващите стъпки. Второ, извеждат етапите до четири стила на учене (Mumford 1997, pp. 121–135):

- ⇒ активен;
- ⇒ отразяващ;
- ⇒ теоретичен;
- ⇒ прагматичен.

Тези стилове на учене не са вродени за индивида, а по-скоро са разработени въз основа на опита и предпочитанията на индивида (Duff et al. 2002, pp. 147–163). Въз основа на този модел е разработен въпросникът за стиловете на учене на П. Хъни и А. Мъмфорд, за да позволи на учителите и учениците да оценят и разсъждават върху това как консумират информация и се учат от своя опит.



Фигура 2. Модел на Питър Хъни и Алън Мъмфорд

Посредством тези стилове на учене се прави изводът, че ученикът е анализатор на идеи, процеси и впечатления, за да достигне сам до умозаключение и да изведе знанието като ключова доминанта в неговия житейски опит. Това позволява на самия учащ се да придобие непосредствен опит от практическото и теоретичното преподаване и знанието да достигне до него не чрез наизустяване, а чрез разбиването му на отделни части и осмислянето му. Именно заради това може да се твърди, че „дейността на учителя е насочена към осъществяване на ефективно управление върху активната и съзнателна дейност на учениците при усвояване на учебния материал.“ (Тенева 2023, с. 42).

В своята комплексност отделните стилове на учене представляват сериозно предизвикателство, тъй като са пряко свързани с темперамента на конкретния ученик, с неговия ценностен мироглед, мотивация и нагласи, които има.

Изводи и препоръки

Основни препоръки, които може да бъдат отправени към педагогическите специалисти, е да се вглеждат в своите ученици и да анализират тяхното поведение в класната стая. Спрямо това кой доколко успява да асимилира и предаде материала, учителят е нужно да изготви ментална карта на психическите характеристики на своите поверени ученици и да ги постави според типовите характеристики. Спрямо това дали ученикът е дивергент, конвергент, акомодатор или асимилатор учителят прилага своя стил на учене, който да разгърне неговите познавателни способности. Менталната карта на учениковата личност трябва да отговаря на въпросите:

- ✓ За колко време успява да се справи със задачите?
- ✓ Умее ли да работи в колектив или е самостоятелно насочен?
- ✓ Съумява ли да анализира и качествено да обработва постъпилата информация?
- ✓ Проявява ли креативност и силно развито въображение?
- ✓ Проявява ли систематичност в усвояване на знанията и уменията?
- ✓ Съумява ли да спазва срокове и да изпълнява поставените задания?
- ✓ Какво е отношението му към другите – проявява ли съпричастност, мнителност или други психологически аспекти?

Комуникационната стратегия на учителя е най-важният етап от формирането на личността на ученика. В зависимост от това как учителят ще приложи своите комуникативни компетентности, се изгражда принципът на доверието между учителя и ученика. Ефективната комуникация е този инструмент, който спомага за прилагането на техники, стратегии и методи на преподаване с личностно-ориентиран подход към всеки ученик. Най-важното за един педагог е да подхожда с разбиране и доверие към своите възпитаници, за да изгради полезна среда на диалог и сътрудничество.

Заклучение

С прилагането на ефективни образователни технологии учителят може да се превърне в успешен и ефективен. Това означава, че преподаването на всеки учител може да бъде модернизирано и подобро чрез изпробване на различни стратегии, техники и умения на преподаване, като в същината на тези процеси стоят комуникативни способности на педагога.

Ефективните комуникативни умения на учителя в класната стая носят успешна промяна в поведението на учениците в процесуалността на усвояване на преподавания материал. Комуникацията има специално значение в процеса на преподаване и формата и естеството ѝ варират от човек на човек, култура на култура и общество на общество.

Преподаването в класната стая включва четири съществени елемента: учител, послание, среда и ученици. Доброто преподаване е ефективно използване на всички тези компоненти, за да направи взаимодействието по-успеш-

но, целенасочено, продуктивно. Основното изискване е ефективността на учителя. Той е инициатор, координатор и посланик на взаимодействието в класната стая. Благодарение на него се създава бъдещето на една нация, а с помощта на неговите комуникативни способности се предават неговите съвети и знания.

Литература

1. **KOEV, S., 2018.** Modeli na komunikativni kompetentnosti. // Predizvikelstva pred industrialnia rastezh v Bulgaria. Available from: <https://www.industrialgrowth.eu/wp-content/uploads/2018/11/34.pdf>. [Viewed 2024-04-12], [in Bulgarian].
2. **CLAXTON, G., COSTA, A., KALLICK, B., 2016.** Hard thinking about soft skills. // *Educational Leadership*. № 73(6). [in English].
3. **DE PIETRO, O., ALTOMARI, N., 2019.** A Tool to Measure Teachers' Soft Skills: Results of a Pilot Study. // *Advances in Social Science and Culture*. № 1(2). [in English].
4. **MOSS, P., TILLY, C. 1996.** „Soft“ skills and race: An investigation of Black men's employment problems. // *Work and Occupations*. № 23(3). [in English].
5. **KAREVA, V., 2013.** The Influence of classroom communication on student commitment to the university. // *European Scientific Journal*. № 7(26). [in Bulgarian].
6. **KOGUT, G., SILVER, R., 2009.** Teacher Talk, Pedagogical Talk and Classroom Activities. // Proceedings of the Redesigning Pedagogy Conference. Available from: https://www.academia.edu/9220166/Teachet_talk_pedagogical_talk_and_classroom_activities. [Viewed 2024-02-17], [in English].
7. **FARRELL, T., 2009.** *Talking, listening, and teaching: A guide to classroom communication*. Canada: Corwin, [in English].
8. **COFFIELD, F., MOSELEY, D., HALL, E. et al., 2004.** Learning styles and pedagogy in post-16 learning: a systematic and critical review. London: Learning and Skills Research Centre. Available from: <https://www.leerbeleving.nl/wp-content/uploads/2011/09/learning-styles.pdf>. [Viewed 2024-02-17], [in English].
9. **PRITCHARD, A., 2014.** „Learning styles“. *Ways of learning: learning theories and learning styles in the classroom*. New York: Routledge, [in English].
10. **PASHLER, H., MCDANIEL, M. et al., 2008.** „Learning styles: concepts and evidence“. // *Psychological Science in the Public Interest*. № 9(3), [in English].
11. **KOLB, D., 2015.** *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, [in English].

12. **IVANOV, I.**, 2004. *Stilove na poznanie i uchene. Teorii. Diagnostika. Etnicheski i polovi variatsii v Bulgaria*. Shumen, UI „Episkop Konstantin Preslavski”. ISBN 954-577-207-7. [in Bulgarian].
13. **MUMFORD, A.**, 1997. *Putting learning styles to work. Action learning at work*. Aldershot, Hampshire; Brookfield, VT: Gower. [in English].
14. **DUFF, A., DUFFY, T.**, 2002. Psychometric properties of Honey & Mumford's Learning Styles Questionnaire (LSQ). // *Personality and Individual Differences*. № 33(1). [in English].
15. **TENEVA, M.**, 2023. Diadata metodi za prepodavane – stilove na uchene. // *Pedagogika*. № 95(3s). Available from: <https://azbuki.bg/uncategorized/diadata-metodi-za-prepodavane-stilove-na-uchene/>. [Viewed 2024-04-10], [in Bulgarian].

Информация за автора

Име с научна степен и длъжност на автора: д-р Ивайло Иванов
Персонален изследователски номер: ORCID ID: 0000-0002-0197-7599
Образователна институция/Институт: Основно училище „Васил Априлов” – град Варна
Контакти: ivaylo_ivanovv@abv.bg

ДИНАМИКА НА ВЪЗПРИЯТИЯТА ЗА АЗ-А В ПОЛЕТО НА СТАТУСИТЕ НА ИДЕНТИЧНОСТ

доц. д.н. Манол Манолов

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Резюме: Докладът разглежда връзката между статусите на идентичност и самоописание. Използвани са данни от 378 участници, набрани чрез социални мрежи и платформи за споделяне на анкети. Изследването използва Ego Identity Process Questionnaire (EIPQ) и Self-Discrepancy Theory за оценка на статусите на идентичност и самоописанията. Основните резултати показват, че личностните черти доминират в самоописанията, особено при статусите „Мораториум“ и „Предрешена идентичност“. Идеалното „Аз“ е свързано с високо възприятие на положителни емоционални състояния и ценности, докато „Аз трябва“ акцентира върху социалните роли и самооценки. Негативните емоционални състояния са по-изразени при „Аз трябва“, особено в „Предрешена идентичност“. Изводите подчертават значимите разлики в самоописанията между различните идентичностни статуси, като идентифицират ключови области за по-нататъшно изследване и интервенции.

Ключови думи: *Статус на идентичност, самоописание, личностни черти, разкъсаност на Аз-а, социални роли*

DYNAMICS OF SELF-PERCEPTIONS IN THE FIELD OF IDENTITY STATUS

Assoc. Prof. Manol Manolov, DSc

„Paisii Hilendarski”, University of Plovdiv

Abstract: This report explores the relationship between identity status and self-description, based on data from 378 participants recruited through social networks and survey-sharing platforms. The study employs the Ego Identity Process Questionnaire (EIPQ) and Self-Discrepancy Theory to assess identity statuses and self-descriptions. The main findings indicate that personality traits dominate self-descriptions, particularly in the statuses of „Mortatorium“ and „Foreclosure“. The „Ideal Self“ is associated with a high perception of positive emotional states and values, while the „Ought Self“ emphasizes social roles and self-assessments. Negative emotional states are more pronounced in the „Ought Self“, especially in „Foreclosure“. The conclusions highlight significant differences in self-description across various identity statuses, identifying key areas for further research and interventions.

Keywords: *identity status, self-description, personality traits, self-discrepancy, social roles*

Въведение

Разбирането на връзката между статусите на идентичност (Бакрачева и др. 2009) и самоописанието е ключова област на изследване в психологията. Тя може да предостави ценна информация за начините, по които хората възприемат и описват себе си в различните етапи на развитие на идентичността си. Изследванията в тази област показват, че начинът, по който индивидите формират и интегрират своята идентичност, има влияние върху тяхното самочувствие, социални взаимоотношения и общо себеусещане. Настоящият доклад разглежда различни аспекти на връзката между идентичностния статус и самоописанието, базирани на синтеза на някои проучвания и теоретични модели. В мета-анализ е представена връзката между идентичностния статус и самочувствието (Ryeng, M., Kroger, J. & Martinussen, M. 2013). Резултатите от анализа на 18 проучвания показват, че високото самочувствие е свързано с идентичностни статуси на по-високо ниво – мораториум и постигната идентичност. В тези статуси индивидите активно изследват и се ангажират с различни аспекти на идентичността си, което води до по-позитивно самовъзприемане. В същото време, по-ниско самочувствие се наблюдава при по-ниските идентичностни статуси, като предрешена идентичност и дифузия, където липсата на изследване и ангажираност може да доведе до несигурност и негативно самоусещане.

Статусът на идентичност е свързан и със структурните особености на личните конструкти, които влияят върху начина, по който индивидите възприемат своите роли и взаимоотношения (Berzonsky, M., & Neimeyer, G. 1988; Berzonsky, M., Rice, K., & Neimeyer, G. 1990). Това подчертава важността на идентичността не само като личностен, но и като социален конструкт, който определя как индивидите се виждат в контекста на техните социални групи и връзки. Колективната идентичност играе значима роля в самоописанието, показвайки, че хората дефинират себе си не само чрез лични атрибути, но и чрез връзките си с другите.

Още един важен аспект е диференциацията и интеграцията на личните конструкти. Изследванията показват, че индивидите в статусите на мораториум и дифузия демонстрират по-висока диференциация на личните конструкти, което отразява по-сложно и разнородно възприятие за себе си. От друга страна, индивидите в статус на постигната идентичност проявяват в по-голяма степен самоопределеност и увереност в описанията за себе си (Brewer, M., & Gardner, W. 1996), което показва интегрирането на различните аспекти на идентичността им.

Настоящият доклад има за цел да обобщи и анализира тези доказателства, за да предостави по-цялостно разбиране на влиянието на идентичностния статус върху самоописанието.

Методология

Основна цел на изследването е намирането на самоопределенията на лицата в зависимост от това в какъв статус на идентичност се намират. Хипотезата, която е водеща, е, че разположените в различните статуси респонденти ще имат разлики в своите описания.

За определяне и измерване на статусите на идентичност е използван въпросникът Ego Identity Process Questionnaire (EIPQ), разработен от Балистрери и колеги (1995). Въпросникът (Zimmermann, G., Mantzouranis, G., & Biermann, E., 2010) оценява статусите на идентичност, съгласно модела на Марша. Въпросникът EIPQ съдържа 32 въпроса, които измерват два основни аспекта на идентичността: изследване (exploration) и ангажираност (commitment). Тези аспекти са представени в две основни области: идеологическа (occupation, politics, religion, values) и междуличностна (friendship, family, dating, gender roles). Въпросникът включва въпроси за всяка от тези области, като участниците оценяват степента на съгласие с твърденията по петстепенна скала от 1 (напълно несъгласен) до 5 (напълно съгласен). Тъй като въпросникът се използва за пръв път в България, след като е направен двустранен превод, той е ползван пилотно при 30 души, за да може да бъде адаптиран. Валидността на двуфакторния модел (изследване и ангажираност) е потвърдена в различни културни контексти и възрастови групи, потвърждава се и в България. За да бъдат категоризирани получените количествени резултати от въпросника в качествени, по критериите на Джеймс Марша, за да влезнат в четирите различни статуса: постигната идентичност, мораториум, предрешена идентичност и дифузия, е използвана медианата за всяка от скалите. По-високите стойности от медианата са възприети за високи стойности по скалата, а стойностите по двата фактора по-ниски от медианата са възприети за ниски стойности.

За определяне на описанията на Аз-а е ползван методът на Е. Хигинс за разкъсаност на Аз-а (Self-Discrepancy Theory) (Higgins, E. T. 1987). Това е психологическа теория, която изследва несъответствията между различните аспекти на личността и самооценката. Теорията се фокусира върху разликите между реалните и идеалните образи на себе си, както и между очакванията и социалните норми, и как тези разлики могат да доведат до различни емоционални и психологически реакции. Основните аспекти на „Аз“-а, които Хигинс дефинира, включват реалния Аз (Аз съм), идеалния Аз (Аз идеално) и задължителния Аз (Аз трябва). Реалният аз представлява какъв човек всъщност е в настоящия момент, включително всички действителни характеристики, качества и поведенчески тенденции. Идеалният Аз обхваща какъв човек би искал да бъде, включващ желанията, амбициите и идеалите, които човекът се стреми да постигне. Задължителният Аз се отнася до това какъв човек чувства, че трябва да бъде, базирано на социални норми, очаквания и морални задължения, отразяващи дълга и отговорностите, които индивидът усеща. Концептуално се дефинират три основни вида разкъсаност. Между реален и

идеален Аз, между реален и задължителен Аз и между идеален и задължителен Аз. Разкъсаност възниква, когато има разлика между различните категории. Тази разкъсаност може да доведе до чувства на разочарование, тъга и неудовлетвореност, тъй като индивидът не успява да постигне своите идеали или до чувства на вина, срам и тревожност, когато не удовлетворява изискванията на обществото.

Респондентите са посочили общо 2322 думи, като 139 от тях са автентични и различни. За да бъде възможен анализа е необходимо думите за трите компонента на Аз-а да бъдат категоризирани. Създаването на категориите включва няколко ключови стъпки. Думите са класифицирани на базата на предварително дефинирани критерии – честота на употреба, семантично значение и контекстуална релевантност. След като първоначалните категории са съставени, те са представени на екип от 3-ма експерти в областта на психологията и социалните науки за валидиране. Консултацията включва експертна оценка, при която експертите преглеждат и оценяват категориите, за да гарантират тяхната научна валидност и релевантност. Получена е обратна връзка, като са внесени необходимите корекции, на базата на която категориите постигат 3 от 3 съгласуваност. Описани са следните категории, като за всяка са дадени примери с думи: **Личностни черти:** интелигентен, интровертен, амбициозен, честен, креативен, отговорен, адаптивен, комуникативен; **Положителни емоционални състояния:** щастлив, оптимистичен, спокоен, удовлетворен, ентузиазизиран, вдъхновен, благодарен, уверен; **Негативни емоционални състояния:** тревожен, ядосан, тъжен, притеснен, меланхоличен, раздразнителен, разочарован, уплашен; **Ценности/Нагласи:** честен, справедлив, отговорен, етичен, толерантен, справедлив, съпричастен, ангажиран; **Социални роли:** приятел, родител, ученик, лидер, съпруг, колега, учител, доброволец; **Самооценки:** самоуверен, критичен, неуверен, самокритичен, съзнателен, уязвим, уверен, съмняващ се; **Физически характеристики:** красив, здрав, висок, мускулист, атлетичен, слаб, синеок, рус; **Когнитивни стилове:** аналитичен, наблюдателен, креативен, логичен, рационален, методичен, интуитивен, стратегически; **Нива на енергичност:** енергичен, активен, уморен, динамичен, отпаднал, изтощен, неуморим, възбуден; **Положителни поведения:** помощен, доброжелателен, съпричастен, внимателен, подкрепящ, щедър, открит, учтив; **Негативни поведения:** импулсивен, необмислящ, реактивен, контролиращ, авторитарен, манипулативен, егоистичен, агресивен.

Изследването включва извадка от 378 участници, които са достигнати електронно чрез социални мрежи и платформа за споделяне на анкети. Този метод на набиране на участници позволява достигане до широк кръг хора с разнообразни демографски характеристики, като същевременно осигурява лесен достъп и удобство за респондентите при попълване на въпросника. Извадката е неравномерно разпределена между мъже и жени, като отношението е 10% лица от мъжки пол и 90% от женски. Възрастовата медиана е 38 години, средна възраст 37,8 години.

За обработка на данните е използван статистически софтуер IBM SPSS Statistics v.29.0. Ползвана е предимно дескриптивна статистика и по-конкретно кръстосани таблици, тъй като по същество анализът е качествен. Направен е факторен анализ, за да се потвърди двуфакторното решение на ползвания въпросник. Резултатите от факторния анализ не са посочени тук предвид ограничението за обем. Измерената надеждност на скалите, коефициент алфа на Кронбах е съответно ангажираност =.845, за търсене =.686.

Резултати

За начало на анализа в таблица №1 са представени резултатите от общите категории, които са дадени относно описанията на Аз-а, без те да са поставени в различните статуси на идентичност.

		АЗ СЪМ											
		Личностни черти	Положителни емоционални състояния	Негативни емоционални състояния	Ценности/Нагласи	Социални роли	Самооценки	Физически характеристики	Когнитивни стилове	Нива на енергичност	Положителни поведения	Негативни поведения	Total
Responses	N	610	64	77	235	92	43	75	165	23	67	57	1508
	Percent	40.5%	4.2%	5.1%	15.6%	6.1%	2.9%	5.0%	10.9%	1.5%	4.4%	3.8%	100.0%
Percent of Cases		161.4%	16.9%	20.4%	62.2%	24.3%	11.4%	19.8%	43.7%	6.1%	17.7%	15.1%	398.9%
		ИДЕАЛНО АЗ											Total
Responses	N	283	155	15	131	75	84	58	53	18	46	36	954
	Percent	29.7%	16.2%	1.6%	13.7%	7.9%	8.8%	6.1%	5.6%	1.9%	4.8%	3.8%	100.0%
Percent of Cases		74.9%	41.0%	4.0%	34.7%	19.8%	22.2%	15.3%	14.0%	4.8%	12.2%	9.5%	252.4%
		АЗ ТРЯБВА											Total
Responses	N	250	57	7	127	41	90	66	51	14	55	32	790
	Percent	31.6%	7.2%	0.9%	16.1%	5.2%	11.4%	8.4%	6.5%	1.8%	7.0%	4.1%	100.0%
Percent of Cases		66.1%	15.1%	1.9%	33.6%	10.8%	23.8%	17.5%	13.5%	3.7%	14.6%	8.5%	209.0%

Аз съм: Данните показват, че участниците най-често се самоопределят чрез личностни черти (40.5% от отговорите). Високото наличие на личностните черти предполага, че участниците придават голямо значение на техните диспозиции при самоопределянето си. Други важни категории в тази група включват когнитивни стилове (10.9%) и ценности/нагласи (15.6%). Високите стойност за тези категории предполагат, че участниците оценяват високо ролята на моралните, етични и ценностни убеждения, както и когнитивната обработка в контекста на оценяват своя начин на мислене като ключов аспект на своята идентичност.

Идеално аз: При „Идеално аз“ личностните черти остават доминиращи (29.7%), но с по-нисък процент от „Аз съм“. Интересен е високият процент на положителни емоционални състояния (16.2%) и ценности/нагласи (13.7%). Това може да предполага, че участниците виждат идеалното си „аз“ като спокойно, щастливо и в съответствие с определени ценности, които не винаги са присъщи на реалното им „аз“. Забелязва се и значително маркиране на самооценки (8.8%) и физически характеристики (6.1%), което може да показва стремеж към самоусъвършенстване и физическо здраве и добър външен вид.

Аз трябва: В категорията „Аз трябва“ личностните черти отново са водещи (31.6%), следвани от ценности/нагласи (16.1%). Това показва силно чувство за дълг или задължение да се следват определени морални стандарти или да се поддържат определени личностни качества. Самооценки (11.4%) и физически характеристики (8.4%) също играят важна роля, което може да означава натиск от социалните норми или собствени очаквания за физическо или личностно развитие.

След като са представени общите изводи, свързани с извадката, следва в Таблица №2 да бъдат разгледани и изводите, които касаят самоопределянията в контекста на различните статуси на идентичност.

		ИДЕНТИЧНОСТ ШИРОКИ КАТЕГОРИИ				Total
		Мораториум	Дифузия	Предрешена идентичност	Постигната идентичност	
АЗ СЪМ	Личностни черти	174	125	156	155	610
		28.5%	20.5%	25.6%	25.4%	
		38.1%	41.5%	40.6%	42.3%	
	Положителни емоционални състояния	17	11	16	20	64
		26.6%	17.2%	25.0%	31.3%	
		3.7%	3.7%	4.2%	5.5%	

	Негативни емоционални състояния	40	18	15	4	77
		51.9%	23.4%	19.5%	5.2%	
		8.8%	6.0%	3.9%	1.1%	
	Ценности/Нагласи	72	33	72	58	235
		30.6%	14.0%	30.6%	24.7%	
		15.8%	11.0%	18.8%	15.8%	
	Социални роли	19	19	24	30	92
		20.7%	20.7%	26.1%	32.6%	
		4.2%	6.3%	6.3%	8.2%	
	Самооценки	8	12	13	10	43
		18.6%	27.9%	30.2%	23.3%	
		1.8%	4.0%	3.4%	2.7%	
	Физически характеристики	26	18	12	19	75
		34.7%	24.0%	16.0%	25.3%	
		5.7%	6.0%	3.1%	5.2%	
	Когнитивни стилове	54	38	40	33	165
		32.7%	23.0%	24.2%	20.0%	
		11.8%	12.6%	10.4%	9.0%	
	Нива на енергичност	6	6	3	8	23
		26.1%	26.1%	13.0%	34.8%	
		1.3%	2.0%	0.8%	2.2%	
	Положителни поведения	24	11	17	15	67
		35.8%	16.4%	25.4%	22.4%	
		5.3%	3.7%	4.4%	4.1%	
	Негативни поведения	17	10	16	14	57
		29.8%	17.5%	28.1%	24.6%	
		3.7%	3.3%	4.2%	3.8%	
Total		457	301	384	366	1508
ИДЕАЛНО АЗ	Личностни черти	90	60	73	60	283
		31.8%	21.2%	25.8%	21.2%	
		29.6%	29.1%	31.7%	28.0%	
	Положителни емоционални състояния	52	30	41	32	155
		33.5%	19.4%	26.5%	20.6%	
		17.1%	14.6%	17.8%	15.0%	
	Негативни емоционални състояния	0	3	3	9	15
		0.0%	20.0%	20.0%	60.0%	
		0.0%	1.5%	1.3%	4.2%	

Динамика на възприятията за Аз-а в полето на статусите на идентичност

	Ценности/Нагласи	40	30	36	25	131	
		30.5%	22.9%	27.5%	19.1%		
		13.2%	14.6%	15.7%	11.7%		
	Социални роли	12	22	24	17	75	
		16.0%	29.3%	32.0%	22.7%		
		3.9%	10.7%	10.4%	7.9%		
	Самооценки	34	18	12	20	84	
		40.5%	21.4%	14.3%	23.8%		
		11.2%	8.7%	5.2%	9.3%		
	Физически характеристики	19	14	14	11	58	
		32.8%	24.1%	24.1%	19.0%		
		6.3%	6.8%	6.1%	5.1%		
	Когнитивни стилове	23	7	9	14	53	
		43.4%	13.2%	17.0%	26.4%		
		7.6%	3.4%	3.9%	6.5%		
	Нива на енергичност	5	7	1	5	18	
		27.8%	38.9%	5.6%	27.8%		
		1.6%	3.4%	0.4%	2.3%		
	Положителни поведения	20	7	7	12	46	
		43.5%	15.2%	15.2%	26.1%		
		6.6%	3.4%	3.0%	5.6%		
	Негативни поведения	9	8	10	9	36	
		25.0%	22.2%	27.8%	25.0%		
		3.0%	3.9%	4.3%	4.2%		
	Total		304	206	230	214	954
	АЗ ТРЯБВА	Личностни черти	84	44	59	63	250
			33.6%	17.6%	23.6%	25.2%	
34.4%			28.2%	30.4%	32.1%		
Положителни емоционални състояния		20	17	5	15	57	
		35.1%	29.8%	8.8%	26.3%		
		8.2%	10.9%	2.6%	7.7%		
Негативни емоционални състояния		1	1	0	5	7	
		14.3%	14.3%	0.0%	71.4%		
		0.4%	0.6%	0.0%	2.6%		
Ценности/Нагласи		31	26	38	32	127	
		24.4%	20.5%	29.9%	25.2%		
		12.7%	16.7%	19.6%	16.3%		

	Социални роли	18	9	8	6	41	
		43.9%	22.0%	19.5%	14.6%		
		7.4%	5.8%	4.1%	3.1%		
	Самооценки	22	19	25	24	90	
		24.4%	21.1%	27.8%	26.7%		
		9.0%	12.2%	12.9%	12.2%		
	Физически характеристики	26	15	15	10	66	
		39.4%	22.7%	22.7%	15.2%		
		10.7%	9.6%	7.7%	5.1%		
	Когнитивни стилове	13	9	13	16	51	
		25.5%	17.6%	25.5%	31.4%		
		5.3%	5.8%	6.7%	8.2%		
	Нива на енергичност	6	2	2	4	14	
		42.9%	14.3%	14.3%	28.6%		
		2.5%	1.3%	1.0%	2.0%		
	Положителни поведения	16	8	19	12	55	
		29.1%	14.5%	34.5%	21.8%		
		6.6%	5.1%	9.8%	6.1%		
	Негативни поведения	7	6	10	9	32	
		21.9%	18.8%	31.3%	28.1%		
		2.9%	3.8%	5.2%	4.6%		
	Total		244	156	194	196	790

Сравнителният анализ на трите аспекта на „Аз“-а разкрива различни акценти и тенденции в самоопределението на участниците, отразяващи както личните им възприятия, така и социалните очаквания и морални стандарти.

Мораториум

Аз съм: В статус „Мораториум“ личностните черти са най-доминиращият аспект на самоописанието в Аз съм, представлявайки 28.5% от отговорите. Това показва, че индивидите в този статус активно изследват и познават своите личностни характеристики. Тази група показва най-високи нива на негативни емоционални състояния (51.9%), което отразява вътрешен конфликт и несигурност по време на процеса на изследване. Положителните емоционални състояния са по-слабо изразени (26.6%), което може да показва, че тези индивиди все още не са достигнали емоционално удовлетворение. Важна роля играят и физическите характеристики (34.7%) и когнитивните стилове (32.7%), отразяващи акцента върху физическата външност и активното мислене.

Идеално Аз: Описано е от 31.8% личностни характеристики. Това показва, че участниците в този статус виждат развитието на личностни характеристики като ключов аспект на техния идеален образ. Положителните емоционални състояния са най-силно изразени (33.5%), което показва стремеж и към щастие и емоционално благополучие. Негативните емоционални състояния не са представени в този статус, което може да се дължи на оптимистичното възприятие на идеалния аз. Ценностите и нагласите са важни, представлявайки 30.5%, а социалните роли (16%) и самооценките (40.5%) също играят значителна роля, показвайки стремеж към положителна самооценка и изпълнение на социални роли. Физическите характеристики (32.8%) и когнитивните стилове (43.4%) са особено важни, отразявайки акцент върху външния вид и мисловните процеси.

Аз трябва: Тук отново личностните черти съставляват висок дял от 33.6%, което подчертава важноста на личностните характеристики в представата за задълженията и очакванията. Положителните емоционални състояния са най-силно изразени (35.1%), което показва, че тези индивиди виждат като задължение да поддържат положителни емоции. Негативните емоционални състояния са слабо представени (14.3%), което може да отразява пониско осъзнаване или приемане на негативните емоции като част от задълженията им. Ценностите и нагласите (24.4%) и социалните роли (43.9%) са значително представени, което подчертава важноста на моралните и социални стандарти. Самооценките са умерено високи (24.4%), а физическите характеристики (39.4%) и когнитивните стилове (25.5%) също играят важна роля в самоописанието.

Дифузия

Аз съм: Статус „Дифузия“ показва по-слаба ангажираност с личностните черти (20.5%) в сравнение с „Мораториум“ и „Постигната идентичност“. Това може да се дължи на липсата на изследване и ангажираност, което води до по-неясно самоопределение. Положителните емоционални състояния са с най-ниски стойности (17.2%), което отразява липса на удовлетворение и положителна самооценка. Негативните емоционални състояния са умерено изразени (23.4%), докато ценностите и нагласите имат най-ниска стойност (14%). Физическите характеристики и когнитивните стилове също са по-слабо изразени, което показва ниско ниво на фокус върху тези аспекти.

Идеално Аз: Личностните черти съставляват 21.2% от самоописанието в „Идеално аз“, което показва по-нисък акцент върху тези характеристики. Положителните емоционални състояния са представени с 19.4%, което показва умерен стремеж към емоционално благополучие. Негативните емоционални състояния съставляват 20%, което отразява известна несигурност и липса на яснота в самоопределението. Ценностите и нагласите (22.9%) и социалните роли (29.3%) са значителни, като подчертават важноста на социалните и мо-

рални аспекти. Самооценките са сравнително ниски (21.4%), което може да отразява по-ниско самочувствие. Физическите характеристики (24.1%) и когнитивните стилове (13.2%) са слабо представени, което показва нисък интерес към тези аспекти.

Аз трябва: Личностните черти са най-слабо представени (17.6%), което може да отразява липсата на ясна идентичност и ангажираност с личностните характеристики. Положителните емоционални състояния съставляват 29.8%, което показва стремеж към положителни емоции като задължение. Негативните емоционални състояния са слабо изразени (14.3%), отразявайки ниско осъзнаване на негативните аспекти. Ценностите и нагласите (20.5%) и социалните роли (22%) са умерено представени, което показва известна ангажираност към социални и морални стандарти. Самооценките (21.1%) и физическите характеристики (22.7%) също са слабо представени, а когнитивните стилове (17.6%) показват умерен акцент върху мисловните процеси.

Предрешена идентичност

Аз съм: Индивидите в статус „Предрешена идентичност“ се фокусират върху социалните роли (26.1%) и ценностите/нагласите (30.6%), отразявайки високата ангажираност с определени социални и морални стандарти без предварително изследване. Личностните черти са представени с 25.6%, което показва значителна роля на личностните характеристики в самоописанието, но отразяващи често външни очаквания. Положителните емоционални състояния (25%) са умерени, а негативните емоционални състояния (19.5%) са най-ниски сред четирите статуси, което може да се дължи на стабилността, предоставена от приемането на външни норми.

Идеално Аз: Представен е от 25.8% личностни характеристики, което показва умерен акцент върху тези тях в идеалния аз. Положителните емоционални състояния са с 26.5%, отразявайки стремеж към емоционално благополучие. Негативните емоционални състояния са 20%, което може да показва критично отношение към себе си. Ценностите и нагласите (27.5%) са високо оценени, подчертавайки важноста на социалните и морални стандарти. Социалните роли (32%) играят ключова роля, показвайки стремеж към приемане на социални очаквания. Самооценките са на умерено ниво (14.3%), а физическите характеристики (24.1%) и когнитивните стилове (17%) са умерено представени.

Аз трябва: Личностните черти са слабо представени (23.6%), но все пак значими. Положителните емоционални състояния са много ниски (8.8%), което може да показва, че тези индивиди не възприемат поддържането на положителни емоции като част от своите задължения. Негативните емоционални състояния също са слабо представени (0%), което може да отразява отричане или ниско осъзнаване на тези аспекти. Ценностите и нагласите (29.9%) и социалните роли (19.5%) са умерено представени, подчертавайки ангажира-

ността с външни стандарти. Самооценките (27.8%) и физическите характеристики (22.7%) също са значими, докато когнитивните стилове (25.5%) показват интерес към мисловните процеси.

Постигната идентичност

Аз съм: „Постигната идентичност“ е статусът с най-висока ангажираност към личностните черти (25.4%), отразяващ интегрирането на тези черти в самоопределението на индивида. Положителните емоционални състояния са най-високи (31.3%), което показва високо ниво на емоционално благополучие и удовлетворение. Негативните емоционални състояния са най-ниски (5.2%), което подчертава ниското ниво на вътрешен конфликт. Социалните роли и ценностите/нагласите също са силно представени, показвайки зрелостта и самоувереността на индивидите в този статус.

Идеално Аз: Личностните черти са представени с 21.2%, което е най-ниското сред четирите статуси, но все пак значимо. Положителните емоционални състояния са 20.6%, отразявайки високо емоционално благополучие. Негативните емоционални състояния са най-силно изразени в този статус (60%), което може да показва критично самовъзприятие и високи стандарти. Ценностите и нагласите са най-ниски (19.1%), докато социалните роли (22.7%) и самооценките (23.8%) също играят роля в самоописанието. Физическите характеристики (19%) и когнитивните стилове (26.4%) са значими, показвайки умерено внимание към тези аспекти.

Аз трябва: За „Постигната идентичност“ личностните черти са представени с 25.2%, което е умерено и показва интегриране на личностните характеристики в самоописанието. Положителните емоционални състояния са 26.3%, което отразява стремеж към емоционално благополучие като част от задълженията. Негативните емоционални състояния са най-силно изразени в този статус (71.4%), което може да показва високо осъзнаване на критичните аспекти и несъответствията между очакванията и реалността. Ценностите и нагласите (25.2%) и социалните роли (14.6%) също са представени, показвайки ангажираност с морални и социални стандарти. Самооценките (26.7%) и физическите характеристики (15.2%) са умерено представени, а когнитивните стилове (31.4%) показват висок интерес към мисловните процеси.

Дискусия

Личностните черти са най-често посочваните аспекти и в трите компонента на „Аз“-а, което показва, че участниците отдават голямо значение на стабилните, вътрешни характеристики. Личностните черти могат да се определят като централна част от самоидентификацията на участниците. Интересен извод са и разликите в значимостта на положителните емоционални състояния между „Реален аз“ (4.2%) и „Идеален аз“ (16.2%). Това показва, че участ-

ниците вероятно се стремят към по-високо благополучие, щастие, положително емоционално състояние, което не е основна характеристика в настоящия момент. Ценностите и нагласите са силно представени в „Аз трябва“ (16.1%), което може да показва, че участниците чувстват силен социален или морален натиск да поддържат определени стандарти. Това може да отразява социални очаквания или вътрешни убеждения за това, как трябва да се държат. Разликите между „Идеален аз“ и „Аз трябва“ показват различия в стремежите и социалните очаквания. Например, докато „Идеален аз“ е по-фокусиран върху положителните емоционални състояния и личностни черти, „Аз трябва“ подчертава ценностите, нагласите и социалните роли. От разликите се наблюдава потенциален вътрешен конфликт между личните желания и очакванията. Това може да доведе до емоционален стрес или чувство на вина, ако индивидът не успява да балансира между своите идеали и това, което усеща като социално задължение.

Сравнителният анализ относно самоопределенията в „Аз съм“ показва, че различните идентичностни статуси водят до значителни разлики в самоописанията. Индивидите в „Мораториум“ и „Постигната идентичност“ често имат по-ясно дефинирани личностни черти, докато тези в „Дифузия“ и „Предрешена идентичност“ могат да проявяват по-неясна или външно наложена самоидентичност. „Мораториум“ е свързан с най-високи нива на негативни емоции и вътрешен конфликт, докато „Постигната идентичност“ показва най-високо ниво на емоционално удовлетворение и положителни емоции. Тези разлики подчертават важността на идентичностния статус за самоопределението и емоционалното благополучие на индивидите. „Идеално аз“ разкрива, че в „Мораториум“ и „Предрешена идентичност“ се наблюдава силен акцент върху положителните емоционални състояния и социалните роли, докато в „Постигната идентичност“ има висок процент на негативни емоционални състояния, което може да отразява високи стандарти и критично самовъзприятие. „Дифузия“ показва по-ниска ангажираност с личностните черти и физическите характеристики, отразявайки липсата на яснота и увереност в самоопределението. Тези разлики подчертават как идентичностният статус влияе на възприятията за идеалния аз и акцентите в самоописанието. „Аз трябва“ от своя страна показва, че в „Мораториум“ и „Дифузия“ се наблюдава силен акцент върху положителните емоционални състояния и социалните роли, докато „Предрешена идентичност“ има най-ниски нива на положителни емоции и най-слабо осъзнаване на негативните аспекти. „Постигната идентичност“ показва високо осъзнаване на негативните емоционални състояния и значителен акцент върху когнитивните стилове, отразявайки зряло разбиране на собствените задължения и очаквания. Тези разлики подчертават влиянието на идентичностния статус върху възприятието за задълженията и очакванията, свързани с различните аспекти на идентичността.

Не на последно място, следва да бъдат очертани и вероятните конфликти между трите компонента на Аз-а. От анализа е видно, че в рамките на *мораториум* е налице потенциален конфликт между „Аз съм“ и „Идеално аз“ поради вътрешния конфликт в „Аз съм“ и оптимистичната визия за „Идеално аз“. Възможно е и напрежение между „Идеално аз“ и „Аз трябва“ поради високите очаквания за позитивност и ниско осъзнаване на негативните аспекти. В *дифузията* е възможен конфликт, който изхожда от това, че в „Аз съм“ личностните черти и емоционалните състояния са по-неясно дефинирани с високи нива на несигурност. „Идеално аз“ поставя по-малък акцент върху личностните черти, но с известен стремеж към положителни емоционални състояния. В „Аз трябва“, от своя страна, личностните черти са още по-слабо представени, с умерен акцент върху положителните емоционални състояния. В *предрешената идентичност* потенциален конфликт е между външните очаквания и личните желания. „Аз съм“ и „Аз трябва“ са близки, но „Идеално аз“ може да се различава поради нереализирани лични амбиции и ниско изразени положителни емоционални състояния. *Постигната идентичност* показва, че личностните черти и социалните роли са ясно дефинирани, с високо ниво на емоционално благополучие. Едновременно в „Идеално Аз“ е налице високо критично самовъзприятие, с акцент върху положителните емоционални състояния, но и на негативните емоции. В „Аз трябва“ от друга страна се акцентира върху личностните черти и когнитивните стилове, с високо осъзнаване на негативните емоции. Възможен е вътрешен конфликт между високите стандарти и реалното състояние. „Идеално аз“ и „Аз трябва“ могат да създадат напрежение, поради високите очаквания за себе си и осъзнаването на негативните аспекти.

Литература

- BALISTRERI, E., BUSCH-ROSSNAGEL, N.A., & GEISINGER, K.F. (1995). Development and preliminary validation of the Ego Identity Process Questionnaire. *Journal of Adolescence*, 18, 179–192.
- BERZONSKY, M., & NEIMEYER, G. (1988). Identity status and personal construct systems.. *Journal of adolescence*, 11 3, 195-204. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(88\)80003-4](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(88)80003-4).
- BERZONSKY, M., RICE, K., & NEIMEYER, G. (1990). Identity status and self-construct systems: process X structure interactions. *Journal of adolescence*, 13 3, 251-63 . [https://doi.org/10.1016/0140-1971\(90\)90017-2](https://doi.org/10.1016/0140-1971(90)90017-2).
- BREWER, M., & GARDNER, W. (1996). Who is this „We“? Levels of collective identity and self representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 83-93. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.1.83>.

- RYENG, M., KROGER, J., & MARTINUSSEN, M.** (2013). Identity Status and Self-Esteem: A Meta-Analysis. *Identity*, 13, 201 - 213. <https://doi.org/10.1080/15283488.2013.799431>.
- ZIMMERMANN, G., MANTZOURANIS, G., & BIERMANN, E.** (2010). Ego identity in adolescence: Preliminary validation of a French short-form of the EIPQ. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 60, 173–180. doi:10.1016/j.erap.2010.01.001
- БАЙЧИНСКА, КР., БАКРАЧЕВА, М., САВОВА, С.** (2009) Статуси на психосоциална и национална идентичност, ценности и психично благополучие в юношеска възраст. Акад. изд. „Проф. Марин Дринов”, София.

Информация за автора

Име с научна степен и длъжност на автора: Манол Николов Манолов, доцент, доктор на науките

Персонален изследователски номер: SCOPUS: 58512565400; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9580-9448>

Образователна институция/Институт: ПУ „Паисий Хилендарски“

Контакти: manolov.manolov@gmail.com, +359878133986

ПРОФЕСИОНАЛНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ОБЩЕСТВЕНИЯ ВЪЗПИТАТЕЛ ПРИ ПРЕДОСТАВЯНЕ НА ПОДКРЕПА ЧРЕЗ КОНСУЛТИРАНЕ НА ДЕЦА, УЧЕНИЦИ И РОДИТЕЛИ ОТ УЯЗВИМИ ГРУПИ

гл. ас. д-р Станислав Пандин

Тракийски университет – Стара Загора

Резюме. Законът за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните (ЗБППМН)¹ регламентира определянето на специалист с необходимото образование (психологическо, педагогическо, юридическо) за обществен възпитател в случаи на противообществени прояви, извършени от малолетни или непълнолетни (8 – 14; 14 – 18), въз основа на което специалистът следва да осъществява корекционно-възпитателна дейност като подкрепа за личностно развитие. Обществен възпитател може да бъде определян и в случаи на липса на извършена противообществена проява от страна на малолетен/малолетна или непълнолетен/непълнолетна, но който/която е в уязвима социална ситуация. Едно от условията за това е местната комисия да допусне достатъчно основания за определянето на възпитателен надзор² в зависимост от вида и степента на уязвимост на малолетния/малолетната или непълнолетния/непълнолетната.

Ключови думи: *обществен възпитател, професионални компетентности, малолетни, непълнолетни, уязвими групи.*

PROFESSIONAL COMPETENCIES OF THE PUBLIC EDUCATOR FOR PROVIDING SUPPORT THROUGH CONSULTING TO CHILDREN, STUDENTS AND PARENTS FROM VULNERABLE GROUPS

Dr. Stanislav Pandin, Assist. Prof.

University of Thrace – Stara Zagora

Abstract. The Law on Combating Antisocial Behavior of Minors and Juveniles (ZBPPMN) regulates the designation of a specialist with the necessary education (psychological, pedagogical, legal) as a public educator in cases of antisocial behavior committed by minors or juveniles (8 – 14; 14 – 18). On this basis, the specialist should carry out corrective and educational activity as support for personal development. A public educator can also be appointed in cases of no anti-social behavior by a minor or juveniles, but who is in a vulnerable social situation. One of the conditions for this is that the local commission admits sufficient grounds for the determination of

¹ Текстът на Закона за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните може да бъде прочетен на страницата на Министерски съвет: <http://www.ckbppmn.government.bg/documents/ad81271d29df35f7bf2b8829d2c98a30.pdf>

² Възпитателна мярка по чл. 41, ал. 2 от ЗБППМН.

educational supervision, depending on the type and degree of vulnerability of the minor or juvenile.

Keywords: *public educator, professional competencies, juveniles, minors, vulnerable groups.*

Въведение

Закона за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните разглежда случаите, в които следва да бъде определян обществен възпитател в следствие на извършена противообществена проява (чл. 31, ал. 1), но и при липса на противообществена проява (чл. 41, ал. 2) от страна на малолетни и/или непълнолетни, които са в потенциален риск, в т.ч. от уязвими групи:

„Чл. 41. (Нов – ДВ, бр. 53 от 1975 г.) (1) Обществен възпитател се определя от местната комисия, когато е необходимо да се предотврати безнадзорност или извършването на противообществени прояви на:

- а) (изм. - ДВ, бр. 110 от 1996 г.) непълнолетни, освободени от наказателна отговорност и ненастанени във възпитателно училище-интернат;
- б) непълнолетни, осъдени условно или на наказание без лишаване от свобода;
- в) непълнолетни, изтърпели наказание лишаване от свобода или освободени предсрочно;
- г) (изм. - ДВ, бр. 110 от 1996 г.) малолетни и непълнолетни, чийто престой във възпитателно училище-интернат и социално-педагогически интернат е прекратен;
- д) (нова - ДВ, бр. 110 от 1996 г., изм. - ДВ, бр. 66 от 2004 г.) малолетни и непълнолетни, за които е приложена мярката по чл. 13, ал. 1, т. 5.

(2) (Изм. - ДВ, бр. 110 от 1996 г.) Местната комисия може да определи обществен възпитател и на други малолетни и непълнолетни, за които съществува сериозна опасност за тяхното развитие и възпитание.“

Методология: техника „лична рефлексивна картина“³

Наредбата за финансирането на институциите в системата на предучилищното и училищното образование от 2017 година⁴ дава определение за *деца и ученици от уязвими групи*. Текстът е поместен в ал. 1, т. 3 от допълнителните разпоредби на Наредбата (Държавен вестник, бр. 31 от 2018 г., в сила от 01.01.2018 г., доп. – Държавен вестник, бр. 33 от 2020 г., в сила от 07.04.2020 г.):

³ Използвана е техниката „лична рефлексивна картина“ с оглед натрупан 18 годишен опит в няколко столични МКБППМН.

⁴ Наредбата може да бъде прочетена тук (официален сайт на Регионалното управление на образованието – София-град (РУО – София-град): <https://ruo-sofia-grad.com/wp-content/uploads/2020/06/>

„Деца и ученици от уязвими групи са деца и ученици в основната степен на образование и в I и II гимназиален етап на обучение, застрашени от отпадане от системата на предучилищното и училищното образование или чийто достъп до образование е поставен в повишен риск, поради ниското образователно ниво на родителите/настойниците им и свързаните с това неблагоприятна позиция на пазара на труда и риск от социално изключване.“

Съгласно чл. 2 на Закона за закрила на детето (ЗЗДет.) *дете* е всеки физически субект, който не е навършил 18 годишна възраст. За целите на настоящата статия, както и с оглед прецизирането и спецификата на възрастовите особености на лицата до 18 години, в текста е използвана и друга терминология, като напр. „малолетни и непълнолетни“, „деца и ученици“, „деца и юноши“ и др.

С оглед изпълнението на ЗЗДет. от страна на органите по закрила, Законът се базира на четири основни принципа на закрила на малолетните и непълнолетните:

1. зачитане и уважение на личността на детето;
2. отглеждане на детето в семейна среда;
3. (изм.-ДВ, бр.14 от 2009 г.) осигуряване най-добрия интерес на детето;
4. (изм.-ДВ, бр.14 от 2009 г.) специална закрила на дете в риск.“ (чл. 3 от ЗЗДет.)

Съгласно междуинституционалния Координационен механизъм за взаимодействие при работа в случаи на деца, жертви на насилие или в риск от насилие и за взаимодействие при кризисна интервенция (2010) общинските и районните кметове са съставна, съществена и неотменна част от органите по закрила. В ал. 4, чл. 36г. от ЗЗДет., в контекста на сформиранието на междуинституционалния координационен механизъм, се споменава, че именно кметът на общината/района следва да съдейства за координацията на сформирания се мултидисциплинарен екип (включващ представители на социалните власти, представители на кмета и на районното полицейско управление; също така, с оглед на спецификата на случая – представители на районната прокуратура, районен съдия, личният лекар на детето, училищният психолог и т.н., представители на други институции, включително неправителствени, но само по преценка на водещия случая социален работник, съгласно Споразумението за сътрудничество и координиране на работата на териториалните структури на органите за закрила на детето при случаи на деца, жертви на насилие или в риск от насилие и при кризисна интервенция от 2010 г.) при установяването на случаи на дете в риск, както и в случаи, в които дете е жертва на насилие или експлоатация⁵.

В този смисъл, кметовете по места следва да осъществяват координиращ контрол по закрила на малолетните и непълнолетните въз основа на местните подразделения на Агенцията за социално подпомагане (АСП), а именно – дирекциите „Социално подпомагане“ и в частност техните отдели за закрила на

⁵ Вж. Ал. 1, т. 11 от Допълнителните разпоредби на Закона за закрила на детето.

детето (озД), както и посредством *алтернативно представените* органи за закрила, като напр. местните комисии за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните (МКБППМН), които по презумпция може да бъдат и задължително, а не само алтернативно представени, ако кметът определи част от членовете им (напр. обществени възпитатели) за представители на кметската институция⁶, по конкретен случай.

Съгласно ЗБППМН, комисиите за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните се председателстват от кметовете (зам.-кметовете) по места, но и в качеството им на *органи за закрила на детето*, съгласно подписаните Алгоритъм за взаимодействие между институциите в системата на предучилищното и училищно образование и дирекциите „Социално подпомагане“ и Споразумение за сътрудничество и координиране на работата на териториалните структури на органите за закрила на детето при случаи на деца, жертви на насилие или в риск от насилие и при кризисна интервенция. Във взаимодействие с другите органи за закрила на детето (*задължително представени и алтернативно представени*⁷ в мултидисциплинарния екип по координационния механизъм за взаимодействие, в зависимост от вида и степента на уязвимост на малолетния/непълнолетния) комисиите следва да осъществяват превантивни дейности с малолетните и непълнолетните от уязвими групи:

„Чл. 10. (1) (Предишен текст на чл. 6, изм. - Изв., бр. 11 от 1961 г., предишен текст на чл. 10, изм. и доп. - ДВ, бр. 66 от 2004 г.) Местните комисии съвместно с детските педагогически стаи и органите на образованието и при широкото съдействие на обществеността изпълняват следните задачи:

а) (изм. - ДВ, бр. 53 от 1975 г., изм. - ДВ, бр. 110 от 1996 г., изм. - ДВ, бр. 66 от 2004 г.) организират и координират социално-превантивната дейност на територията на общината, издирват и установяват съвместно с инспекторите при детските педагогически стаи и дирекциите „Социално подпомагане“ малолетните и непълнолетните, които се нуждаят от помощ, и вземат мерки за тяхната социална защита и развитие (...)“ (чл. 10, ал. 1а)

Резултати

1. Обществените възпитатели в местните комисии за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните следва да осъществяват консултативна дейност по превенция на девиантно и асоциално (проб-

⁶ Вж. Споразумение за сътрудничество и координиране на работата на териториалните структури на органите за закрила на детето при случаи на деца, жертви на насилие или в риск от насилие и при кризисна интервенция, чл. 8, т. 1б.

⁷ Вж. *задължително представени и алтернативно представени* органи за закрила на детето в Алгоритъм за взаимодействие между институциите в системата на предучилищното и училищно образование и дирекциите „Социално подпомагане“ по отношение осигуряването на подкрепата за личностно развитие на децата и учениците и в Споразумение за сътрудничество и координиране на работата на териториалните структури на органите за закрила на детето при случаи на деца, жертви на насилие или в риск от насилие и при кризисна интервенция.

Професионални компетентности на общественя възпитател при предоставяне на подкрепа чрез консултиране на деца, ученици и родители от уязвими групи

лемно) поведение, съотнесена към малолетни, непълнолетни и родители в уязвима социална ситуация. Що се отнася до настоящото, нещата следва да бъдат разглеждани *на ниво семейство* (пълно, непълно, разширено семейство). В този смисъл консултативната дейност може да бъде:

- 1) индивидуална или
- 2) групова, зависимост от поставените цели.

Индивидуалното консултиране се осъществява с родител или с дете/ученик (в начален, прогимназиален, гимназиален етап на училищното образование):

- консултация – обществен възпитател и родител;
- консултация – обществен възпитател и дете/ученик (в начален, прогимназиален, гимназиален етап на училищното образование).

Груповото консултиране се свежда до осъществяване на консултативни срещи на равнище семейство (пълно, непълно, разширено):

- консултация – обществен възпитател, родители и дете/деца/ученик/ученици (в начален, прогимназиален, гимназиален етап на училищното образование);
- консултация – обществен възпитател, родител/настойник и дете/деца/ученик/ученици (в начален, прогимназиален, гимназиален етап на училищното образование).

2. Местните комисии и в частност – обществените възпитатели – следва да взаимодействат с училищните комисии за борба срещу противообществените прояви (там където все още се сформират и функционират с днешна дата), с директорите на образователните институции, със зам.-директорите по учебната дейност, с класните ръководители, с педагогическите съветници и училищните психолози по места, като ги подпомагат методически по въпросите на противообществените прояви на учениците от уязвими групи и посредством осъществяването на квалификационни и други дейности *на ниво училищно образование*. Част от тези допълнителни дейности са изнесените консултации на консултативните кабинети към местните комисии на територията на образователните институции (напр. инцидентни консултации, изнесени консултации по утвърден график, консултации по време на провеждащи се родителски срещи и др.).

Дискусия и заключение

С оглед законовите и подзаконовите нормативни документи работата/дейността на общественя възпитател в голяма степен следва да е подпомагача във взаимодействието с образователни и социални институции на всички равнища. Именно професионалните компетентности на специалиста играят ключова роля при набелязване на съществуващ риск при деца/ученици от уязвими групи, проследяване и оценка на същия риск и навременно планиране на набор от корекционно-възпитателни дейности, както и подпомагане на други

ангажирани (учители и други педагогически специалисти, социални работници и др.) при провеждане на дейностите по превенция и интервенция на риска. Професионалните компетентности на обществения възпитател и по-конкретно – високият етичен стандарт на работа при взаимодействие с детето/ученика в уязвима социална ситуация (в начален, прогимназиален, гимназиален етап на училищното образование), повишава възможностите, в т.ч. и бъдещите положителни резултати от консултативната дейност с детето/ученика, чрез изграждане на доверителни връзки с родителя за кооперативност и сътрудничество между страните.

Литература (документи)

1. Алгоритъм за взаимодействие между институциите в системата на предучилищното и училищно образование и дирекциите „Социално подпомагане“ по отношение осигуряването на подкрепата за личностно развитие на децата и учениците. Подписан през 2019 г. между Министъра на труда и социалната политика и Министъра на образованието и науката.

2. Закон за закрила на детето. Обн., ДВ, бр. 48 от 13.06.2000 г., ..., изм., ДВ. бр. 101 от 27.12.2019 г.

3. Закон за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните (загл. изм. - изв., бр. 11 от 1961 г.). В сила от 15.03.1958 г. Отражена деноминацията от 05.07.1999 г. Обн., ДВ. бр.13 от 14 Февруари 1958 г., ..., изм., ДВ. бр. 59 от 29 Юли 2016 г.

4. Наредба за финансирането на институциите в системата на предучилищното и училищното образование. Приета с ПМС № 219 от 05.09.2017 г. Обн., ДВ. бр. 81 от 10 Октомври 2017 г.,..., доп., ДВ. бр. 37 от 21 Април 2020 г.

5. Споразумение за сътрудничество и координиране на работата на териториалните структури на органите за закрила на детето при случаи на деца, жертви на насилие или в риск от насилие и при кризисна интервенция. Подписано на 15 март 2010 г. между Министъра на труда и социалната политика, Министъра на вътрешните работи, Министъра на образованието, младежта и науката, Министъра на правосъдието, Министъра на външните работи, Министъра на културата, Министъра на здравеопазването, Председателя на държавната агенция за закрила на детето Изпълнителния директор на агенцията за социално подпомагане, Председателя на управителния съвет на националното сдружение на общините.

Информация за автора

Име с научна степен и длъжност на автора: гл. ас. д-р Станислав Петров Пандин
Персонален изследователски номер: ORCID ID: 0000-0001-8962-2460
Образователна институция/Институт: Тракийски университет – Ст. Загора
Контакти: e-mail: stanislav.pandin@trakia-uni.bg

СЪТРУДНИЧЕСТВО МЕЖДУ СОЦИАЛНИТЕ И ОБРАЗОВАТЕЛНИТЕ ИНСТИТУЦИИ В ПРОЦЕСА НА ПРИОБЩАВАНЕ И ЛИЧНОСТНО РАЗВИТИЕ НА ДЕЦА ОТ НЕПЪЛНИ СЕМЕЙСТВА

докторант Десислава Миткова

Великотърновски университет „Св.св. Кирил и Методий“

Резюме. Децата, произхождащи от непълни семейства, и техните родители или законни представители често срещат сериозни затруднения в образователния и възпитателния процес. Емоционалното състояние на тези деца и липсата на адекватни програми за подкрепа на техните семейства могат да доведат до проблеми в представянето им в училище, затруднения в интеграцията им в образователната среда и дори до преждевременно напускане на училище. Статията разглежда конструкцията, видовете и специфичните особености на непълните семейства, определя потребностите на децата от такива семейства и анализира факторите, влияещи върху техните образователни резултати. Основната цел е да се разработи програма за психолого-педагогическа подкрепа, която да подпомага успешната интеграция на тези деца в образователната система, като същевременно се предоставя социално-емоционална подкрепа. Статията обсъжда различни форми на педагогическа и социална подкрепа, стратегии за интеграция, както и добри практики за взаимодействие с родители и значими близки.

Ключови думи: деца, непълни семейства, социална подкрепа, образование, приобщаване

COOPERATION BETWEEN SOCIAL AND EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE PROCESS OF INCLUSION AND PERSONAL DEVELOPMENT OF CHILDREN FROM INCOMPLETE FAMILIES

PhD student Desislava Mitkova

„St. Cyril and St. Methodius” University of Veliko Tarnovo

Abstract. Children from single-parent families and their parents or legal representatives often encounter serious difficulties in the educational and upbringing process. The emotional state of these children and the lack of adequate support programs for their families can lead to problems in their performance at school, difficulties in their integration into the educational environment and even premature school leaving. The article examines the structure, types and specific features of single-parent families, determines the needs of children from such families and analyzes the factors influencing their educational results. The main goal is to develop a psychopedagogical support program that will support the successful integration of these

children into the educational system, while providing socio-emotional support. The article discusses various forms of pedagogical and social support, strategies for integration, as well as good practices for interaction with parents and significant relatives.

Keywords: *children, incomplete families, social support, education, inclusion*

Въведение

В съвременната образователна система приобщаването на деца от непълни семейства може да се разглежда като едно от значимите предизвикателства, когато трябва да се планират и предложат концепции за ефективна социално-педагогическа подкрепа. Децата от непълни семейства се изправят пред уникални предизвикателства в своето академично развитие, основно свързани с емоционалното им състояние и механизмите за адаптиране към динамичните условия в образователната и семейната среда. В последните години се отчита нарастваща нужда от прилагане на стратегии за комплексна подкрепа на деца, произхождащи от непълни семейства, чрез персонализирани образователни и социални програми.

Социално-педагогическата подкрепа е фактор от критично значение за изграждане на стабилна и приобщаваща образователна среда, която да отговаря в най-голяма степен на потребностите на децата от непълни семейства. Програмите за подкрепа, които включват както педагогически дейности, така и обучения в социална и емоционална интелигентност, могат да ограничат значително затрудненията, с които се сблъскват децата от непълни семейства в образователна среда. Чрез подходящи форми на подкрепа в образователните институции и социалните услуги е възможно да бъдат предоставени специфични ресурси и възможности за академично и социално развитие на децата от непълни семейства.

Методология

1. Конструкция, категории и специфични особености на непълните семейства

Непълните семейства представляват семейства, в които липсва единият родител или двамата родители на децата, което може да се дължи на различни житейски обстоятелства, като развод, смърт, решение на родителите да не живеят заедно и други (Utebergenov and Shaumarov 2017, с. 20) Като специфична група непълни семейства могат да се разглеждат децата, настанени в приемни семейства, както и децата, настанени в социални услуги от резидентен тип. В тази категория на институционална грижа попадат центровете за настаняване от семеен тип за деца с или без увреждания, защитените и преходни жилища.

Когато се анализират особеностите на непълните семейства, по голяма част от представителите на обществото правят паралел със семействата на самотни родители, тъй като това е най-често срещнатата категория. Самотен родител¹ е родител, който отглежда децата си сам, без другия родител да присъства в семейната среда или да помага в отглеждането и възпитанието им. Причините за самотно родителство могат да варират, но най-често включват: развод, раздяла, смърт на партньора или други специфични обстоятелства, които поставят единия родител еднолично отговорен за отглеждането и грижите за децата. Отглеждането на децата само от един родител е свързано с по-голямо ниво на стрес и отговорност за родителя, който поема отговорността за децата.

Друга значима категория непълни семейства са тези, при които по различни причини и двамата родители на децата отсъстват, а грижите са поверени на представители на разширеното семейство. Децата от непълни семейства, които се отглеждат от баби и дядовци или други по-възрастни родственици, могат да имат различна организация на ежедневието от тази на своите връстници, което ги изправя пред уникални предизвикателства (Уницеф 2014, с. 29). В такава житейска ситуация обичайно се наблюдават и сериозни генерационни различия, които в множество случаи се превръщат в предпоставка за конфликти, породени от нивото на опит при децата и по-възрастните лица, полагащи грижи за тях. Бабите и дядовците могат да прилагат различен модел за отглеждане и възпитание на децата, който да не е адекватен на съвременните процеси в обществото. По тази причина децата от непълни семейства, отглеждани от по-възрастни роднини, могат да изпитват проблеми със социалната си интеграция и установяване на здравословни отношения с връстници.

Професионалните приемни семейства са трета категория, която може да се разглежда като непълни семейства. Това са семейства, в които възрастни лица приемат да изпълняват ролята на родители. Приемните родители² са специално обучени и упълномощени от социалните служби да приемат временно в дома си деца, които са били отделени от биологичните си родители поради различни причини, като negliжиране, насилие, болест или смърт. Децата биват настанени в професионални приемни семейства, когато не могат да живеят с биологичните си родители поради наличието на сериозни рискове в семейната среда за тяхната безопасност и благополучие. В някои случаи те могат да бъдат настанени в професионални приемни семейства като алтернатива на институционално настаняване. Професионалните приемни семейства предоставят на децата стабилна и насърчаваща личностното развитие среда, като им помагат да растат пълноценно и да се интегрират успешно в об-

¹ ДОКЛАД относно положението на самотните майки 29.9.2011 - (2011/2049(INI))

² МЕТОДИКА за условията и начина на предоставяне на социалната услуга „Приемна грижа“, с.5

ществото. Приемните родители следва да осигуряват на децата всички необходими грижи, свързани със здравословна организация на ежедневието, достъп до здравни и образователни услуги, насърчаване на социалната интеграция и оказване на емоционална подкрепа. Те също така са ангажирани да работят в тясно сътрудничество със социални работници и други професионалисти в областта на закрила на детето с цел гарантиране на неговото благосъстояние и най-добър интерес.

Отглеждането и възпитанието на деца, настанени в непълни семейства, каквито са приемните семейства, се характеризират с някои специфични особености спрямо обратния случай – отглеждане и възпитание от биологичните родители. Различията се обуславят от специфичните нужди и потребности на децата, настанени в приемна грижа. Според някои изследватели поради сложната им житейска ситуация, децата настанени в приемни семейства, се нуждаят от допълнителна подкрепа във връзка със своето психо-емоционално и образователно развитие (Leloux-Ormeer, Kuiper, Swaab and Scholte 2016). Следователно, приемните родители трябва да са гъвкави и адаптивни към подходите, които прилагат в грижите за настанените деца. Те следва да са подготвени да оказват адекватна подкрепа на деца от различни възрастови групи или със специфични потребности.

Децата, настанени в алтернативна грижа в среда, близка до семейната, могат да бъдат анализирани като специфична категория деца от непълни семейства. Тук грижата за децата е от институционален характер, като постигнатите резултати по отношение на личностното развитие при настанените деца значително се повлияват от качеството на предоставяните социални услуги, компетенциите на персонала, полагащ грижи, и ресурсите, с които разполага институцията и общността. Специфично за социалната интеграция и образователното развитие на деца, ползващи социалната услуга „резидентна грижа“ е, че в пряката работа с децата е необходимо да се прилага строго индивидуален подход, който да адресира техните уникални потребности и интереси. За осигуряване на позитивна и насърчаваща личностното развитие среда обичайно се съчетават различни подходи за подкрепа, в това число целенасочена педагогическа и социално-емоционална помощ (Миткова 2024). Представянето на подкрепа за продължаване на образованието, както и включването на децата в различни програми за развитие на социални умения и емоционална интелигентност, дават възможност те да бъдат подготвени за бъдещ самостоятелен живот и пълноценно участие в обществените процеси.

В последното десетилетие в България се отчита нарастващ ръст на непълни семейства на бежанци. Това е една уникална и доста специфична категория непълни семейства, тъй като раздялата между членовете на семейството е породена от военни конфликти или подобен тип размирици и напрежение в родната страна. Непълните семейства при бежанците се разглеждат като значим социален проблем на модерното съвремие, тъй като житейският контекст и преживените неблагоприятности създават реални условия децата да попаднат

на ново място без да могат да бъдат защитени или за тях да се полагат адекватни грижи. За децата и родителите от непълни семейства на бежанци, международната общност, правителствени и неправителствени организации работят заедно с цел създаване на по-улеснени процедури за достъп до убежище и закрила.

2. Определяне на потребностите на деца, произхождащи от непълни семейства

Терминът „потребност“ обичайно се използва за описване на нещо, което е необходимо или желано за постигане на определена цел или удовлетворяване на определена нужда или желание на човек (Асенова 2022). Потребностите могат да бъдат материални (храна, облекло и др.) или нематериални (достъп до образование, здравни, социални услуги и др.). Тук могат да се посочат и други нематериални потребности от социален характер като нуждата от приятелство, любов, сигурност и признание. Всички те са от огромно значение за децата и тяхното физическо, психическо и емоционално развитие. Поради бурните промени, през които преминават децата и техните родители в отделните периоди на съзряване, може да се направи извод, че потребностите не са константни, а напротив, имат динамичен характер и се влияят от значими обстоятелствата и нужди на дадена личност към конкретен момент от живота.

В този контекст следва да се уточни, че потребностите на родителите и децата от непълни семейства се различават от тези на пълните семейства. Всички деца имат базови потребности, които трябва да бъдат задоволени, за да се развиват и растат здравословно и успешно. Тези потребности могат да се обобщят в няколко основни направления (Gupta and Kashyap 2020):

- *Физически потребности* – децата имат нужда от достатъчно храна, вода, сън и медицинска грижа, за да поддържат здравето си и да се развиват нормално.
- *Сигурност и стабилност* – децата имат нужда от стабилна, сигурна и подходяща среда за живот, където да се чувстват защитени и обгрижени.
- *Любов и признание* – децата имат нужда от любов, признание и положителни междуличностни отношения, за да се развиват емоционално и да се учат да общуват с други хора.
- *Образование и личностно развитие* – децата имат нужда от образование и възможности за развитие на техните умения и интереси, за да могат да разгърнат пълния си личностен потенциал.
- *Социални връзки и приятелства* – децата имат нужда да установяват и поддържат социални връзки с връстници и приятели, за да се учат да общуват, да се развиват в социално отношение и да се чувстват част от общността.

Изброените основни потребности са взаимно свързани и важат за всички деца независимо от тяхната възраст, пол, култура или други фактори. Задоволяването на основните потребности е особено важно за децата още от най-ранна възраст, когато те са особено уязвими към промените в заобикалящата среда.

Родителите от непълни семейства могат да имат различни потребности в зависимост от личния им житейски контекст. В това отношение могат да бъдат изброени някои основни потребности на родителите от непълни семейства, които оказват влияние върху качеството на родителската грижа и възможностите за развитие на децата им. Родителите от непълни семейства се нуждаят от допълнителна финансова помощ, за да се грижат за децата си и да осигурят жилище, храна и други необходими условия за живот. Освен това, родителите от непълни семейства често имат нужда от подкрепа за възпитанието и отглеждането на децата си, особено в случаите, когато трябва да управляват различни житейски проблеми едновременно или да се справят с нови роли и отговорности в семейната и професионалната среда. Тук като допълнение може да възникне и потребност от специализирана подкрепа, например психологическа или терапевтична във връзка с чувството за самота и изолация при част от родителите от непълни семейства. Родителите от непълни семейства се нуждаят и от информация и консултации относно правата си, къде да потърсят помощ и как да се справят с различни аспекти от развитието на своите деца. Специфичните потребности на родителите от непълни семейства могат да бъдат задоволени чрез специализирани програми и услуги за повишаване на осведомеността, които се предоставят от организации в местната общност – включително социални и образователни институции.

За целите на изследването по-подробно се акцентира върху образователните потребности на децата от непълни семейства, подкрепата за тяхното адаптиране към образователната среда и формите на социална и педагогическа помощ, предоставяни в учебните заведения и социалните услуги в общността. В тази връзка образованието може да се разглежда като основна потребност на децата и техните семейства, защото представлява ключов фактор за тяхното личностно развитие и бъдеща обществена реализация³. Основните причини, които могат да бъдат посочени, когато се търси връзка между потребности и ползи от образованието при деца, произхождащи от непълни семейства, включват (Dubow, Boxer and Huesmann 2009):

³ Европейска агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование. Основни принципи. Подкрепа за разработването и прилагането на политики за приобщаващо образование.

Сътрудничество между социалните и образователните институции в процеса на приобщаване и личностно развитие на деца от непълни семейства

- *Развитие на критично мислене* – образованието развива умения за анализ, оценка и решаване на проблеми, които са от съществено значение за постигане на успех бъдещия самостоятелен живот.
- *Развитие на социални умения* – образованието предоставя възможности за взаимодействие между индивиди, които се намират в различен етап на житейското си развитие, което помага на децата да развият социални умения и да се научат да работят в екип.
- *Развитие на самоувереност* – ефективният образователен процес помага на децата да развият вяра в собствените си качества и потенциал, тъй като им се предоставят разнообразни възможности за постигане на успех в обучението, а за положените усилия получават признателност и поощрение.
- *Подготовка за активно включване в гражданското общество* – в хода на своето образователно развитие децата се информират относно основните си граждански права и отговорности, което превръща образователните институции в критични звена за овластяване на бъдещата общественост.

Потребностите от образование и развитие при децата и техните родители са част от правата, които са насочени да защитават висшия интерес на децата, независимо дали те се отглеждат в условията на пълно или непълно семейство. Правото на децата за достъп до качествено образование е потвърдено в текстовете на редица стратегически международни документи и представлява ключова характеристика на модерното общество. Това право е признато от ООН и е залегнало в Конвенцията за правата на детето⁴. Съгласно тази конвенция, всички деца имат право на достъп до образование и защита от дискриминация в областта на образованието. Осигуряването на правото на образование на децата в учебните заведения изисква прилагането на различни дейности и мерки, които гарантират качествено образование, равен достъп и включване на всички деца. Например, създаване на образователни програми и учебни планове, които отговарят на нуждите на деца от различни възрасти и с различни способности. Наблюдение и оценка на учебните постижения на децата, за да се установят техните нужди и да се предприемат допълнителни мерки при необходимост. Използване на разнообразни методи за обучение, които са подходящи за различните типове ученици и за насърчаване на активното им участие в образователния процес. Развиване на партньорство между училищните власти, родителите и/или социалните организации, имащи отношение към процесите по подкрепа и насърчаване на образователните права на децата в общността.

⁴ КОНВЕНЦИЯ за правата на детето, Приета от ОС на ООН на 20.11.1989 г. Ратифицирана с решение на ВНС от 11.04.1991 г. - ДВ, бр. 32 от 23.04.1991 г., обн., ДВ, бр. 55 от 12.07.1991 г., в сила от 3.07.1991 г.

Резултати

Литературният обзор показва, че децата от непълни семейства се изправят пред уникални предизвикателства в социалната и учебната среда, които до голяма степен могат да възпрепятстват тяхното личностно развитие и академичен напредък. Поради тази причина е от съществено значение социалните услуги и учебните заведения да си сътрудничат и да предлагат специализирана педагогическа и социално-емоционална подкрепа, за да осигурят адекватна помощ и интеграция на децата от непълни семейства в общността и образователната система.

В социалните услуги, като основна форма на подкрепа за деца от непълни семейства, се предлагат индивидуални и групови консултации или сесии. Индивидуалните сесии с опитни професионалисти предоставят на децата пространство за изразяване на емоции и притеснения, свързани с тяхната семейна ситуация и представяне в училище. Груповите сесии предлагат възможност за социално включване и развитие на социални умения чрез взаимодействие с връстници, които споделят сходен житейски опит или ситуация. В социалните услуги се предлагат и специализирани програми за развитие на лични умения, като управление на стреса, конструктивно разрешаване на конфликти, проява на толерантност и уважение към различията, взаимодействие в мултикултурна среда и др.

В образователните институции, педагогическата подкрепа се осъществява чрез индивидуални учебни планове, които са специално проектирани да отговорят на потребностите на деца от непълни семейства. В индивидуалните учебни планове е възможно да бъдат включени допълни дейности за подкрепа на децата, произхождащи от непълни семейства, в това число консултации с училищен психолог, специализирани уроци по определени предмети или индивидуални сесии със специален педагог, за да се осигури подходяща подкрепа за личностното и академично развитие на децата. Освен това, в образователните институции могат да се реализират както самостоятелно, така и в партньорство разнообразни програми в подкрепа на социално-емоционалното развитие на децата. Добри примери в това отношение могат да бъдат дадени с клубовете по интереси, творческите и спортни дейности, които не само подобряват тяхното самочувствие, но и предлагат възможности за социална свързаност и изграждане на положителни връзки с връстниците.

Дискусия

Методологията за изследването акцентира върху категориите непълни семейства, положението на децата и техните специфични потребности от образователна и социална интеграция. Основните потребности на децата, произхождащи от непълни семейства са анализирани в контекста на физическо, социално-емоционално и образователно развитие, като се подчертава необходимостта от индивидуален подход и допълнителна подкрепа за тях-

Сътрудничество между социалните и образователните институции в процеса на приобщаване и личностно развитие на деца от непълни семейства

ното ефективно приобщаване в образователната и социалната среда. Социалните и образователните институции са отговорни за осигуряване на адекватна помощ и подкрепа на всички деца. В резултат на това се препоръчва да бъде засилено сътрудничеството между социалните и образователните институции, така че да се създадат достатъчно възможности за личностно и академично развитие на децата от непълни семейства.

Заклучение

Ефективната интеграция на деца от непълни семейства в образователната система изисква комплексен и гъвкав подход, който синтезира педагогическа и социално-емоционална подкрепа. Основни компоненти на този подход включват създаването на персонализирани образователни планове, въвеждането на специализирани програми за социална и емоционална подкрепа, както и активната ангажираност на родителите чрез образователни семинари и консултации. Социалните услуги трябва да осигурят допълнителна подкрепа посредством индивидуални и групови консултации, програми за развитие на личностни умения и ресурси за управление на стреса и подобряване на семейната динамика. В партньорство и колаборация между специалистите от образователните институции и социалните услуги могат да създадат стабилна и подкрепяща среда, която да способства за успешното социално и академично развитие на децата от непълни семейства, като укрепва както техния академичен успех, така и цялостното им благосъстояние.

Бележки

ЕВРОПЕЙСКА АГЕНЦИЯ ЗА СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ И ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ. Основни принципи. Подкрепа за разработването и прилагането на политики за приобщаващо образование. ISBN: 978-87-7110-941-2 (в електронен вид)

ДОКЛАД относно положението на самотните майки 29.9.2011 - (2011/2049(INI))

КОНВЕНЦИЯ за правата на детето, Приета от ОС на ООН на 20.11.1989 г. Ратифицирана с решение на ВНС от 11.04.1991 г. - ДВ, бр. 32 от 23.04.1991 г., обн., ДВ, бр. 55 от 12.07.1991 г., в сила от 3.07.1991 г.

МЕТОДИКА за условията и начина на предоставяне на социалната услуга „Приемна грижа“, с.5

Литература

- АСЕНОВА, Б.**, 2022. Подкрепа за личностно развитие на деца със специални образователни потребности. В: Сборник с доклади от Регионална конференция с международно участие – София, 30–31.05.2022 г. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, с. 254-261.
- МИТКОВА, Д.**, 2024. Мотивация и силните страни на личността като фактори за академичен успех при деца, ползващи социалната услуга „резидентна грижа“. *Образование и развитие*, брой 13, с.113-121. ISSN 2603-3577.
- УНИЦЕФ**, 2023. Ефекти върху децата, оставени от родители, които работят и живеят в чужбина. УНИЦЕФ София, с.29. Достъпен уебадрес <<https://www.unicef.org/bulgaria/media/2896/file/BGR-children-left-behind-report.pdf.pdf>>. [Посетено 2024-6-26].
- DUBOW, E.F., BOXER, P. and HEUSMANN, L.R.**, 2009. Long-term Effects of Parents' Education on Children's Educational and Occupational Success: Mediation by Family Interactions, Child Aggression, and Teenage Aspirations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55(3), pp.224-249. Available from: <[https:// DOI: 10.1353/mpq.0.0030](https://doi.org/10.1353/mpq.0.0030)>. [Viewed 2024-8-10].
- GUPTA, A. and KASHYAP, S.**, 2020. Growing up in a Single Parent Family: A Determining Factor of Adolescent's Well-being. *Advanced Journal of Social Science*, 7(1), pp.138-144. Available from: <[https:// DOI: 10.21467/ajss.7.1.138-144](https://doi.org/10.21467/ajss.7.1.138-144)>. [Viewed 2024-7-21].
- LELOUX-OPMEER, H., KUIPER, C., SWAAB, H. and SCHOLTE, E.**, 2016. Characteristics of children in foster care, family-style group care, and residential care: A scoping review. *Journal of Child and Family Studies*, 25, pp.2357-2371. Available from: <[https:// doi: 10.1007/s10826-016-0418-5](https://doi.org/10.1007/s10826-016-0418-5)>. [Viewed 2024-7-02].
- УТЕРБЕРГЕНОВ, М. and SHAUMAROV, G.**, 2017. Classification of the family. *European Journal of Psychological Research*, 4(2), pp.19-33. ISSN 2057-4794. Available from: <<https://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2017/12/FullPaperCLASSIFICATION-OF-THE-FAMILY.pdf>>. [Viewed 2024-6-11].

Информация за автора

Име с научна степен и длъжност на автора: Десислава Миткова, докторант

Персонален изследователски номер:

Образователна институция/Институт: Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“

Контакти: 0886584426, gashtilova@gmail.com