



БУРГАСКИ СВОБОДЕН УНИВЕРСИТЕТ

Център по хуманитарни науки

Новата идея  
в образованието!

# СЪВРЕМЕННА ХУМАНЦАРИСТИКА

бр.01/2019



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](http://www.bfu.bg)  
[humanitar@bfu.bg](mailto:humanitar@bfu.bg)

**Contacts:**

62, San Stefano St  
8001 Burgas  
CONTEMPORARY HUMANITARISTICS  
[www.bfu.bg](http://www.bfu.bg)  
[humanitar@bfu.bg](mailto:humanitar@bfu.bg)

**Техн. подготовка и печат:**

Издавателство „ЕКС-ПРЕС“ Габрово  
Формат: 70/100/16  
Печатни коли: 4,75

**Technical preparation and print:**

„EX-PRESS“ Publishing House  
Size: 70/100/16  
Printed Quires: 4,75

**ISSN 1313-9924**

**БРОЙ 1/2019 (15)**  
ГОДИНА X

**NUMBER 1/2019, VOLUME 15**  
YEAR X

**Главен редактор:**

проф. д.п.н. Г. Христонова  
*Бургаски свободен университет*

**Editor in Chief:**

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

**Зам.-главни редактори:**

проф. д.ф.н. К. Лукова  
доц. д-р Й. Балтаджиева  
*Бургаски свободен университет*

**Deputy editors:**

Prof. D.Sc. K. Lukova  
Assoc. Prof. Dr. Y. Baltadjieva  
*Burgas Free University (Bulgaria)*

**Редакционен съвет:**

проф. д.п.н. Г. Христонова  
*Бургаски свободен университет*

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

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

доц. д-р М. Лазарова  
*Бургаски свободен университет*

доц. д-р Д. Попова  
*Бургаски свободен университет*

доц. д-р Т. Коцева  
*Бургаски свободен университет*

доц. д-р Й. Балтаджиева  
*Бургаски свободен университет*

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

проф. д-р Бирсен Тютюниш  
*Тракийски университет, гр. Одрин  
(Турция)*

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

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

Assoc. Prof. Dr. M. Lazarova  
*Burgas Free University (Bulgaria)*

Assoc. Prof. Dr. D. Popova  
*Burgas Free University (Bulgaria)*

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

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

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

Prof. Dr. Birsen Tütüniş  
*Trakya University, Edirne  
(Republic of Turkey)*

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*

**Коректор:**

доц. д-р В. Ватева  
*Бургаски свободен университет*

**Proofreader:**

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



## **ИСТОРИЯ, СПЕЦИФИКА И ФУНКЦИИ НА МЕДИИТЕ**

Стилистични особености на езика в блога „Из делниците на един луд“ на д-р Тони Филипов .....	6
<i>проф. д.ф.н. Калина Лукова</i>	

## **ПСИХОЛОГИЯ – ТЕОРЕТИЧНИ И ПРАКТИЧЕСКИ РЕСУРСИ**

Българска версия на въпросник за властовите бази по модела на Френч и Рейвън .....	15
<i>доц. д-р Михаил Проданов</i>	
Жан Пиаже, началото на неговия професионален път и интересът му към детското мислене .....	26
<i>доц. д-р Диана Циркова</i>	
Образование и грижа за деца в ранна възраст в България .....	38
<i>докторант Иванка Шалапотова</i>	
Благодарността като корелация между емоционалната и духовната интелигентност .....	47
<i>докторант Гергана Аврамова-Тодорова</i>	

## **ПЪРВОКЛАСНОТО НАЧАЛО – ОТ ИДЕЯТА, ПРЕЗ ПРАКТИКАТА КЪМ ИНОВАЦИЯТА**

Начално базово училище „Михаил Лъкатник“ превръща природата в интегрална част от средата на обучение .....	53
<i>Румяна Костова</i>	
Интегративни връзки в обучението по околна среда, математика и информационни технологии в 1 клас .....	59
<i>Даниела Христова, Таня Сребрева, Веселина Георгиева</i>	
Ранно чуждоезиково обучение в школите по английски език към център за подкрепа на личностното развитие – Бургас .....	67
<i>Пепа Ангелова, Кичка Стефанова</i>	

<b>БИОГРАФИЧНИ СПРАВКИ ЗА АВТОРИТЕ</b> .....	74
--	----



## ***HISTORY, SPECIFICS AND FUNCTIONS OF THE MEDIA***

- Stylistic Peculiarities of the Language in the Blog „From the Workdays of a Madman“ by dr. Toni Filipov..... 6  
***Prof. D.Sc. Kalina Lukova***

## ***PSYCHOLOGY – THEORY AND PRACTICE RESOURCES***

- Bulgarian Version of Power Bases' Questionnaire Based on the French and Raven's Model ..... 15  
***Assoc. Prof. Mihail Prodanov, PhD***
- Jean Piaget - the Beginning of his Professional Career and his Interest in the Child's Way of Thinking..... 26  
***Assoc. Prof. Diana Tsirkova, PhD***
- Early Childhood Education and Care in Bulgaria..... 38  
***Ivanka Shalapatova, PhD***
- Gratitude as a Correlation Between Emotional and Spiritual Intelligence..... 47  
***PhD student Gergana Avramova-Todorova***

## ***THE FIRST CLASS START – FROM THE IDEA THROUGH PRACTICE TO INNOVATION***

- Mihail Lakatnik Primary School Turns Nature Into an Integral Part of the Learning Environment ..... 53  
***Rumyana Kostova***
- Integrated Education in Nature Studies, Mathematics and Information Technology in Year 1 ..... 59  
***Daniela Hristova, Tanya Srebrevna, Veselina Georgieva***
- Early Language Learning in the English Language Groups of the Center for Support of the Personal Development – Burgas ..... 67  
***Pepa Angelova, Kichka Stefanova***

- BIOGRAPHICAL NOTES OF THE AUTHORS***..... 77

**СТИЛИСТИЧНИ ОСОБЕНОСТИ НА ЕЗИКА В БЛОГА  
„ИЗ ДЕЛНИЦИТЕ НА ЕДИН ЛУД“ НА Д-Р ТОНИ ФИЛИПОВ<sup>1</sup>**

**проф. д.ф.н. Калина Лукова**  
*Бургаски свободен университет*

**STYLISTIC PECULIARITIES OF THE LANGUAGE IN THE BLOG  
„FROM THE WORKDAYS OF A MADMAN” BY DR. TONI FILIPOV**

**Prof. D.Sc. Kalina Lukova**  
*Burgas Free University*

**РЕЗЮМЕ:** Изследването обхваща корпус от цитати, ексцерпиран от блога „Из делниците на един луд“ на д-р Тони Филипов за периода 2018, 2019 г. Използват се три типа анализ: количествен, качествен и сравнителен. В резултат на проучването са идентифицирани и групирани стилистични средства, характеризиращи специфичния авторски стил.

*Ключови думи:* блог, стил, анализ, цитати, типология

**ABSTRACT:** The research covers a corpse of quotations excerpted from the blog „From the Workdays of a Madman” by Dr. Toni Filipov for the period 2018, 2019. Three types of analyses are used: quantitative, qualitative, and comparative. As a result of the research, stylistic means characterizing the specific author’s style are identified and grouped.

*Key words:* blog, style, analysis, quotations, typology

Изследването обхваща корпус от цитати, ексцерпиран от блога „Из делниците на един луд“ на д-р Тони Филипов (<https://www.facebook.com/REDUTA.BG/posts/>) за периода 2018, 2019 г. Използват се три типа анализ: количествен, качествен и сравнителен. В резултат на проучването са идентифицирани и групирани стилистични средства, характеризиращи специфичния авторски стил. Чрез съпоставителния анализ се коментира стилистичната близост и индивидуалните различия между паралелни блог стилове в аспекта на силното им въздействие в социалните медии и в онлайн комуникации.

Мистификацията е характерен елемент, който започва с псевдонима д-р Тони Филипов. Автор е журналистът Стойко Тонев, университетски

---

<sup>1</sup> Статията е разработена по проект „Българският език в социалните медии“ на Бургаския свободен университет, финансиран от фонд Научни изследвания на МОН. The article is written as a part of the project „Bulgarian Language in Social Media“, funded by the National Science Fund of Bulgaria (BNSF)

преподавател по социология и редактор във вестниците „Новинар“, „Монитор“ и „Експрес“. Неговият блог „Из делниците на един луд“ е във формата на седмичен дневник и асоциира подобни жанрови заглавия, като „Записки на един луд“ на Н. Гогол (по който е създаден и българският филм „Дневникът на един луд“, режисьор Мариус Куркински, както и театралната адаптация „Записки на един луд“ на Ованес Торосян).

Наблюденията ни се позовават и на близката семантична връзка **делник – ден, дневник**. Интересна и убедителна е версията, че блогът е дигитална трансформация на класическия литературен дневник. Според Е. Борисова дописването на блога дневник от други блогъри е „рецептивно-креативна комуникативна ситуация, която ...напомня на „салонната“ култура на XVIII и XIX век, „клубна“ я нарича XX и XXI век. Във виртуалния „салон“ обаче са „поканени“ не само „посветените“, а буквално всички“ (Борисова 2007: 318-319).

Етимологията на думата блог, съкратено от *weblog*, илюстрира неговата хетерогенна жанровост: *web* (мрежа, Интернет) и *log* (дневник). Блогът е уебсайт във формата на традиционния дневник: първолично повествование – изповед или анализ, коментар, бележки, разказ, импресии, фотографии, препратки към други текстове. Той е по-личен от традиционните журналистически форми, но по-публичен от класическите дневници и може да се приеме за мултиплицирана дигитална форма на класическия лирически „дневник на чувствата“, на романа дневник, на публицистичния, философски, културологичен, исторически, епистоларен дневник и т.н.

Блогът се утвърждава като нов медиен жанр в наративната журналистика. Р. Божанкова отбелязва „транспозиционирането на онлайн писмовни практики и онлайн общуване в традиционната линейна и книжна форма“, „при която се достига до рекомбинация на жанровите модели в новите постелектронни епистола, дневник, драма“ (Божанкова 2009).

Интересът към „явлението Тони Филипов, д-р“, както пише Евелина Гечева, е голям. В статията си „Из делниците на един луд“ – **смешнотъжният преразказ на новините**“ (<http://newspaper.kultura.bg/bg/article/view/25953>) тя проследява хронологията на рубриката от началото ѝ през 2002 г. във вестник „Монитор“ и я определя „като талантива и честна публицистика“, „интелигентна авторска сатира“. По отношение на стила се открояват „хиперболи, сарказъм, собствен бекграунд и тиражира изрази, които стават негова запазена марка („Алооу, пенсиите“, „Братя и сестри“, говоренето от първо лице множествено число и много други)“, тотална ирония, а сарказмът му е сравнен с този на Алеко. Езикът е странна смесица между ерудиция от най-висок клас и словесно хулиганство. Това съчетание прави стила на Доктора неподражаем и го отличава от обгръщащата ни сивота.“

Интересни са наблюденията на Е. Гечева върху жанровите особености на „Делниците“: „Докторите шарки по медийния поток доста приличат на приписките, които възрожденските свещеници оставят по богослужебните книги. Това, което Тони Филипов „приписва“ към новините, е автентичен отпечатък от днешния ден.“ (Гечева, Е <http://newspaper.kultura.bg/bg/article/view/25953>).

Самият Тони Филипов определя своя стил като „макаронически“. Нашата изследователска задача е идентифициране и групиране на стилистичните средства, слети в специфичен синтез. Откритите тропи и фигури винаги постигат ироничен и пародиен ефект.

**Еспресивни метафори**, изградени чрез:

**Метафорични епитети:** „И тази седмица мина под знака на **яростните** спорове за Цариградската конвенция“ (22.01.2018); „**КОЙ** стои зад Гинка може да е въпрос, но по може да е отговор. С тази уговорка, че няма кой да остави **КОЙ** сам да се облажи от тази **тлъста** далавера. (23.02.2018) – комбинация от метафоричен епитет, антитеза, повторение и стилистично обособяване чрез главни букви; „**общинският** съветник Орлин Алексиев, набеден от **червените** за **кокаино**в крал. (27.02.2018); „Ако **душевните** граници на Ердоган мръднат още малко, на срещата във Варна той ще се окаже домакин (12.03.2018) – в съчетание с метафоричен глагол и нонсенсови елементи; „**Поразително** безсилие и безстилие...“ (16.05.2018) – с използване на етимологична фигура „**безсилие и безстилие...**“ в градация; „Сред тоновете **словесна** плява.“ (25.05.2018); „Целият парламент е **напазаруван**“ (21.06.2018).

**Метафорични глаголи:** „Прокуратурата **погва** най-богатите в България, **гърми** казионната преса“ (29.01.2018); „Както не го оставиха сам да **оглзга** Булгартабак“ (23.02.2018); „**Вертикализираха** го само усилията на Туск... (Юнкер)“ (16.05.2018); „Кравата Пенка е на път да **засенчи** даже Стоичков“ (20.06.2018).

**Метафори**, изградени чрез субстантивация: „Няма да приемем компромис с ценностите си заради тези, които искат да останат в **периферията** на историята. И имам **зловещото** усещане, че и ние ще сме от тези в периферия“. (16.04.2018) – в комбинация с метафоричен епитет; „Бездимните цигари, които она **политически чемшир** Сидеров нарече „цигари с вътрешно горене“, тази седмица явно ще бъдат основна тема“ (2.07.2018) – в съчетание с метафоричен епитет; „Може пък някой **електорален шаран да се впечатли**“ (3.17.2018) – комбинация от метафоричен епитет и глагол; „Като го питаха в **зората** на известността му каква музика обича, не посмя да каже чалга.“ (4.07.2018); „Бойко Борисов е един голям **политически анекдот** за Европа“ (5.07.2018).

**Метонимии:** „Ало, **пенсиите!**“ (27.02.2018) – клиширано метонимично обръщение; „И двете в **дантели и тюлове** в два близки нюанса на **войнишко зелено**“ (5.03.2018) – в съчетание с метафоричен епитет; „**Пенси**, следващата информация може да ви помогне“ (11.05.2018); „**Килимявките** ще ми определят политиката!“ (15.05.2018).

**Антономазия:** „Стига вече сме **гинчили**. В държавата стават и други свинщини“ (2.03.2018) – пародийният ефект се постига и чрез метафора, и римуване; „Корнелия упорито затвърждава прякора си г-жа **Лъжа**“ (1.02.2018); „**универсалното зло** Пеевски“ (21.02.2018); „Та, ако си тръгнат и **герберите**, и **червените** и **патриотите на нервна почва**, и тогава българите със сигур-

ност ще почнат да се връщат, а не изключвам дори и много чужденци да поискат да живеят у нас...“ (7.04.2018) – с използване и на метафори; ... **мамалигите** били на 56% и щели да наваксат за десетина години (11.05.2018); „сбирката на защитниците на строежа на „Белене“, организирана от **Гоцетата**“ (23.05.2018); „Припомняме на **нарциса** от Банкя, че не е в лично качество във Ватикана“. (23.05.2018);

**Персонификации, включващи метафорични епитети и глаголи:** „Простацината превзема нови и нови територии“ 9.02.2018); „Ако **вдъхновението** те посети, трябва веднага да **зарежеш** всичко и да му **се отдадеш** напълно“. (5.07.2018).

**Сравнения:** „Не знам, братя и сестри, дали сте се замисляли, че **простотията е като водата**, може да приема формата на всеки съд, в който я сложиш“ (5.03.2018) – в комбинация с клиширано иронично обръщение; „Бяха **като пуснати под индиго**“ (5.03.2018); „Движеше се с походка **на еволюционно недовършен неандерталец**“. (16.05.2018); „Дето викат казациите, **глупостта е като смъртта**: умрелият нищо не усеща, но живите страдат“ (25.05.2018) – сравнението е в ироничен антитезен контекст; „НС е превърнато **в гише**: подаваш си законопроектчето, плащаш колкото и комуто трябва и накрая печелиш едни милиони...“ (2.07.2018); „Нашите управници **са като мелез между Стиви Уондър и баба Гицка**. Нито виждат, нито чуват“ (5.07.2018) – подсилва се с нонсенсови елементи и синтактичен паралелизъм.

**Антитези:** „Бягайте, деца! Бягайте от тази страна на **фалшиви герои и истински престъпници**. (1.06.2018.) Антитезната конструкция се подсилва от повторението „**Бягайте деца**“, което асоциира обратното „**Не бойте се, деца!**“ на Вапцаров. „Системата ни убива“ **свали** социалния министър Петков. „Системата ни убива“ **възстанови** социалния министър Петков.“ (12.06.2018) – в съчетание с повторение цитат се постига нонсенсов ефект.

#### **Пародии – модели:**

**Пародийни картини, изградени чрез антитезни конструкции и реторични въпроси:** „То бива **когнитивен дисонанс**, бива, ама това вече е направо **бивол курбан**. Нали помните какво беше когнитивен дисонанс? Да откажеш да приемеш действителността, защото тя противоречи на изградените ти представи за нея“. (28.03.2018) – противопоставят се висока и ниска лексика в хиперболизиран ироничен план.

**Литературно-митологични и жанрови пародии:** „Бедна ми, бедна Европа... Онова с **бика** е легенда. **Истинското похищение на Европа от говедата става в наше време...** Европа на Конрад Аденауер, Жан Моне, Робер Шуман, Валтер Халщайн, Алтиеро Спинели стана Европа на Бойко Борисов, на Меркел, на неизтрезняващия Жан-Клон, да не се връщаме назад да споменаваме ония разбойници Саркози и Берлускони... Много тежка криза **в жанра „Лидери**“, чак такава май не е било.“ (2.04.2018) – пародийни асоциации с „Бедни, бедни Македонски...“ (Немили-недраги“ на И. Вазов), на мита за похищението на Европа; пародийно създаване на нови жанрове.

**Пародийни картини с нонсенсови елементи и метафоричен епитет:** „Затворници бягат, чистачката ги гони с парцала. Щото сигурно са стъпили с мръсни обувки на току-що измитото. А надзирателите, които знаели лютия нрав на чистачката, не посмели да последват затворниците и да минат по митото...“ (3.04.2018).

**Пародии чрез исторически асоциации, пароними и сравнение:** „Лингвистичната школа на **Цецерон**. И, както си е редно, учениците задминават учителите си. Е, **Цецерон** специално трудно може някой да го задмине. Той е нещо като **Аристотел за ГЕРБ...**“ (5.04.2018).

**Пародии на термини и цитати:** „Обвинява го в **ментална ретардация**“ (20.04.2018); „Кравата Пенка на Иван Харалампиев от с. Копиловци предприела **индивидуален брекзит**“ (6.06.2018); „Борисов е **митоман** и това вече не е тайна по света и у нас. Но към митоманията на Борисов трябва да се подхожда научно. Защото тя е сложен феномен, разказите му са **конструкт**, много по-сложен от обикновената лъжа. Борисов създава **симулакруми**, ако ми позволите да използвам това понятие на Бодрияр“ (21.06.2018); „И Нойзи каза за бразилците, че проявявали **хюбрис**.“ (4.07.2018.); „Решихме да предложим на ръководството на МВР да запише на фасадата на сградата думите на Кант: **Sapere aude! (Осмели се да бъдеш умен.)**“ (4.07.2018).

**Пародийни апологии:** „Настъплението на простака продължава. И няма кой да го спре! „**По-страшен от спина, по-жилав от рака...**“ (9.02.2018) – цитират се стихове на Р. Ралин.

**Пародии на фразеологизми:** „**Вежди има, очи няма**“ (29.01.2018); „Обичам тази дума „обрано“, особено в глаголната ѝ форма. Например много ме **кефи** изразът „**обирам си крушите**“... в трето лице множествено число. Тази седмица ще демонстрира **болезнената** нужда користното невежество, което ни **управлява**, да си **обере крушите**.“ (21.02.2018) – в съчетание с жаргонен глагол „кефи“, метафоричен епитет „**болезнена**“, метафоричен глагол „**управлява**“; „Има отделни случаи, когато е правилно да се натърти, че някой е **отишъл на крака, особено ако се е очаквало да отиде на колене и лакти**.“ (20.06.2018) – в комбинация с метафоричен глагол „**натърти**“.

**Пародийни диалози, изградени чрез антономазия, пароними и антоними:** „Та **лорд Генчо** и **първата дама** си спретнаха едно чисто женско скандалче във ФБ.

Той (То?): „**Мила-недрага** госпожо. Тоалетът, който се коментира, е напълно ужасен, неприемлив и унижаващ временната Ви стойност на **Първа Драма**. Жалко... Дантелите, кройката, всичко, което се вижда, е стил кипърска абитуриентка 1991 г. Очаквах повече от Вас...“ (8.03.2018).

**Травестия:** „Гинка от Пазарджик казва, **като един същи Левски: „Сама съм, други няма!**“ Имала 9 фирми, на които е единствен или мажоритарен собственик“ (23.02.2018) – пародийното преобръщане включва сравнение и антитеза; „**Външната** Захариева вика по телевизора“ (22.06.2018) – пародийно съкращаване на „външен министър“.

**Омоними:** „Синоптиците казват, че днес **щяла да пукне** пролетта. И май, дете каза Стефка, наистина **е пукнала**, щото не дойде... (20.03.2018) – с пародиране на фразеологизма „пукна пролет“;

**Парономазия:** „**Цецерон** е на молитвената закуска на Тръмп“ (5.02.2018) – с ироничен подтекст за молитвената закуска на Цветанов при Тръмп; „**Прас Прес**“ (17.05.2018) – със силен звукоподражателен ефект на **прс** и метафорично значение; „**Малария** Велева, дами и господа, „Да погледнеш в очите на папата...“ (25.05.2018) – паронимът „**Малария**“ се разбира и в значението на болест; „Покрай **Тетка** Цачева се изписа много за Рабфак“ (25.05.2018); „**Ами Болен Лидеров?** Който продължава упорито да **гони** разсъдъка си към „**обратната страна на интелекта?!**“ (22.06.2018) – в съчетание с метафоричен епитет и нонсенс – „**обратната страна на интелекта**“; „И тогава **банкерите**, които някои наричат **банкстери** не без основание щяха да направят **пеликански гуши**“ (04.09.2019) – паронимът „**банкстери**“ (гангстери) откроява семантиката си в съчетание с хиперболата „**пеликански гуши**“.

**Нонсенс:** „Или трае, или не говори“ (18.06.2018) – чрез синтактичния паралелизъм се постига силно сатирично изобличение на робското поведение на българина; „**Атака**“ – партия, създадена на **нервна почва**“ (22.06.2018); „**Този протест на колене**, следващият – **проскинеза**“ (27.11.2019). Проскинеза е древноперсийски ритуал за приветстване на монарха с поклон до земята и целуване на краката. Чуждата дума стилистично откроява нереалността на протестите.

**Езикови каламбури:** „**Цацаратурата** се заканва да провери лицата, придобили луксозни автомобили и недвижими имоти за над 500 хил. лв.“ (29.01.2018); „Могат да бъдат „**Репортери без граница**“, но да **лъжат с граница**...“; „Монитор“: „**Репортери без граници**“ доказаха, че са „**Платени без граници**“; Писал го е някой журналист с пистолет, опрян в **красното чело**... (25.04.2018) – комична асоциация с ботевия епитет „красно“; „Колегата Иво Инджев вика за Борисов: „Той **няма цел, а оцелява**.“ (27.04.2018) – чрез етимологична фигура; „Във Факултета по журналистика щели да въвеждат нова специалност – **пеевистика**. Нещо подобно на журналистиката, но точно обратното“ (7.04.2018) – чрез неологизъм и антитеза; „Във Фейсбук набързо го прекръстиха на **Хонорари** Бахаров (Захари)“ (15.05.2018); „**Краси с пет тераси**“ (22.04.2019); „**Днес крадат лафове, утре ще крадат фондове**“ (02.08.2019) – комично римуване. (02.08.2019)

**Символи:** „За да угодим на **бялата мечка** и покрай това да приберем някой милиард“ (18.05.2018).

**Авторски афоризми:** „...докато е жив, човек опознава жените и накрая пак умира невежа...“ (22.05.2018).

**Стилистично снижение чрез груба лексика, жаргони, цинизми:** „**Ако си сам юнак на коня**, ако над теб не седи **мощният** чадър на партията, ако прокуратурата и народната милиция не те пазят, ти си длъжна да си почтена, **ма, како!**“ (17.04.2018) – травестия на стиха „Сам юнак на коня“ („Вятър ечи,

Балкан стене“ (Д.Чинтулов) в съчетание с метафоричен епитет, разговорна частица, цинично обръщение; „**Ало, пенсиите! Майка му стара**, за малко ще изпуснем **купона!**“ (27.02.2018) – грубо метонимично обръщение в съчетание с цинизъм и жаргонна метафора; „Не че лидерите на българските партии са **много стока**, но този Карадайъ е направо **удар под интелекта**, да ви кажа. Но пък, от друга страна, той е **дрон**, управляват го по въздуха от сараите“ (17.05.2018) – жаргонът „**много стока**“ в съчетание с метафорите „**удар под интелекта**“ и „**дрон**“; „То не бяха **баш** спорове, по-скоро **войни**. **Лее се кръв и... други секрети**“ (22.01.2018) – турцизмът **баш** е в съчетание в хиперболизирани метафори и циничен подтекст.

### Сатирично-гротескови разкази за един герой:

#### В очакване на пълните идиоти

Не, не се шегувам, напротив, сериозен съм **като гробарска лопата**. Няма друг такъв оратор в новата ни история като Цветанов. Имало е по-добри, имало е дори и по-лоши, но точно такъв не е имало никога. Години наред сме **се прехранвали** от ораторското му майсторство. И в знак на преклонение пред това майсторство навремето го кръстихме **Цецерон**, като намек, че може да мери ръст с най-великия оратор на древен Рим – Цицерон. Смеем да твърдим и дори да се гордеем, че сме допринесли някои изключителни, неподражаеми образци на неговото майсторство да се разпространят и да **останат завинаги в народната памет**. Думите ни са **безсилни** да опишат този **самороден къс злато**.

Да съберем на куп **Бъмбъл** от „Оливер Туист“, г-жа **Малапроп на Шеридън**, почетния **мирови съдия на Чехов**, **Кайзерът на Чудомир** и още някои виртуози на **усуканата реч**, пак няма да постигнем богатството на Цветановия изказ. По едно време решихме, че „**словесен волунтаризъм**“ (такава употреба на речта, при която си мислиш, че думите означават това, което ти си мислиш) отговаря най-точно, но той и него израсна...

Има **талант за глупостта Цецерон**, не може да му се отрече... Както сме казвал и друг път, **ако Цветанов ходеше така, както говори, щеше да е пълен инвалид**.

Невежеството на Борисов и Цветанов е **страшно**, но много по-страшно ще е това, което ще дойде след тях. След полуидиотите винаги идват пълните идиоти! Защото след като се легитимира веднъж правото на **публична изява на простотията**, няма сила, която да я спре!“ (1.06.2019).

Заглавието е стилистичен маркер на гротесковия образ на героя. Той се изгражда чрез хиперболизация и низходяща градация на стилистични средства: метафорични епитети – „Думите ни са **безсилни**“, „Невежеството на Борисов и Цветанов е **страшно**“, „**усуканата реч**“, „**словесен волунтаризъм**“; метафорични глаголи – „Години наред **сме се прехранвали** от ораторското му майсторство; метафори чрез субстантивация – „**талант за глупостта**“, „**публична изява на простотията**“, „**самороден къс злато**“, пароними –

„**Цецерон**“ вместо Цицерон; пародийни асоциации с литературни герои – „**Да съберем на куп Бъмбъл от „Оливер Туист**“, г-жа Малапроп на **Шеридън**, почетния мирови съдия на **Чехов**, **Кайзерът на Чудомир**“, нонсенс – „**ако Цветанов ходеше така, както говори, щеше да е пълен инвалид**“; клишета – „**да останат завинаги в народната памет**“; груби негативни сравнения – „**сериозен съм като гробарска лопата**“.

### Гешев като отложена радост

Ветото на президента има голямо символично значение. За пръв път несъгласие с кандидатурата на Гешев беше изказано от човек/институция, към които не могат да се прикачат епитетите **соросоид**, **жълтопаветник**, **грантаджия**... И медиите този път нямаше как да **премълчат** и **пренесоха** неговото послание **до всяко къше на родината**.

Така че Гешев вероятно ще си остане „**радост**“ за определени кръгове у нас. Но ще бъде малко **накърнена**, **нащърбена** радост, радост **втора преснота**. (9.11.2019).

Заглавието е стилистичен знак на иронично-метафоричната игра със същ. име радост, в която се използват: метафорични епитети – „**накърнена**, **нащърбена** радост, радост **втора преснота**“; „**отложена** радост“; ирония чрез употреба на кавички – „Гешев вероятно ще си остане „**радост**“ за определени кръгове у нас“. Със сатиричен ефект се използват: авторски неологизми – „**соросоид**, **жълтопаветник**, **грантаджия**“; метафорични глаголи – „**И** медиите този път нямаше как да **премълчат** и **пренесоха** неговото послание“; хипербола, включваща турцизъм – „**до всяко къше на родината**“.

### Смешен плач по фосила Вазов

В навечерието на 24 май 2017 г. издателство „Жанет 45“ на Божана Апостолова пусна превод на **шльокавица**, известна също и **като методиевица**, **маймуница**, **есемесица**, **кирливица**.

Никъде в описанието на тлакмата нема дума за R&B (ракия и бира), няма амфетки, нема волумето на мах... Погледнете героите! Не плачат ли за **ъпдейтване**? Бойчо Огнянов, даскал! Герой-даскал?! Тоя е **лузър** по условие, бе! Или пък оня дивак Боримечката, дето лае като овчарско куче, та да сарджва Стайка, щото тя му се прави на **хард ту гет**. **Shit man**, какъв борец е тоя! Няма ланец, няма тату, няма обеща на ухото, даже i-Phone няма! А за оная **кифла**, дето я рути, Чонина Стайка, за нея пък да не ви говоря... „Работна, спретната и чистофайка, само че бързо се гои, сиромашката“. Същински **дизелогрухтер**.

Дошло е време да се действа **смело и безотговорно**. Ако искаме Дядо Вазов да се чете, той трябва да заговори като съвременен българин, като Бойко Борисов, ако щете. Защото Борисов всички го **разбират**“. (27.11.2019).

Цитатът е силна сатира срещу изданието на „Под игото“ на шльокавица от издателство „Жанет“. Шльокавица „е начин на изписване на български език, при който се използва несистематизирана комбинация от латински бук-

ви, цифри и други символи, намиращи се на клавиатурата на компютър, мобилен телефон или друго електронно устройство. Шльокавицата има и други варианти на названието си: методиевица, методиица, кирлѝвица, шитлѝвица, лайнѝница, мѝйлица, чѝтица, латѝнец, есемѝсица (понякога изписвано смсица) и Интернет жаргѝница“. (<https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%A8%D0%BB%D1%8C%D0%BE%D0%BA%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D1%86%D0%B0>). Т.Филипов използва голяма част от тези названия пародии, но най-силен ефект има пародирането на интернет жаргона за описване на класически сцени от романа на Вазов: „ѝпдейтване“, „лузър“, „хард ту гет“; цинизми – „Shit man“, метафората жаргон „кифла“, снижения авторски неологизъм **дизелогрухтер**, пародийни абривиатури на латиница – „**R&B (ракия и бира)**“; оксиморони – „да се действа смело и безотговорно“.

Специално внимание заслужава заглавието „Смешен плач по фосила Вазов“, изградено от оксиморона на Ботев „Смешен плач“ и метафората „фосила Вазов“. (В термина **фосил** – вкаменелост се разиграват подтекстово две противоположни значения – остарял и вечен)

Тони Филипов определя стила си като макаронически, т. е. шеговита смесица, бъркотия. Това изследване се стреми да подреди бъркотията, да разпознае и систематизира елементите на стилистичното смесване като постоянна игра между високия интелигентен стил и снижения, циничен, жаргонен, дори арогантен език. Майсторските стилови трансформации се осъществяват чрез оригинално съвместяване на разнообразни тропи и фигури: метафори, метонимии, антономазия, паронемазия, множество пародийни модели, гротескови разкази, nonsensови елементи и др., но винаги с изключителна сатирична сила и въздействие. С тези си особености стилът на „Из делниците на един луд“ на д-р Тони Филипов е ярко индивидуален и разпознаваем спрямо стилистиката на блогите на Иво Инджев, Весела Седларска, Любен Дилов-син.

## Литература:

1. Gecheva, E. „Из делниците на един луд“ – smesho-tazhiyat prerazkaz na novinite” - „Kultura”, br.14, (2894), 14 april, 2017  
<http://newspaper.kultura.bg/bg/article/view/25953>
2. Bozhankova, R. Literaturni ptoektsii na onlain sashtvuvaneto. 9 juni, 2009. Literaturen klub.5 noenvri, 2010  
<http://www.litclub.com/library/kritika/bozhankova/prisustvia.htm>
3. Borisova, E. Zhanrove v mediite. Shumen, UI „Episkop Konstantin Prelavski”, 2009.
4. Filipov, T. Blog. <https://www.facebook.com/REDUTA.BG/posts/2018>
5. Filipov, T. Blog. <https://www.facebook.com/REDUTA.BG/posts/2019>
6. <https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%A8%D0%BB%D1%8C%D0%BE%D0%BA%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D1%86%D0%B0>

## БЪЛГАРСКА ВЕРСИЯ НА ВЪПРОСНИК ЗА ВЛАСТОВИТЕ БАЗИ ПО МОДЕЛА НА ФРЕНЧ И РЕЙВЪН

доц. д-р Михаил Проданов  
Бургаски свободен университет

## BULGARIAN VERSION OF POWER BASES' QUESTIONNAIRE BASED ON THE FRENCH AND RAVEN'S MODEL

Assoc. Prof. Mihail Prodanov, PhD  
Burgas Free University

**РЕЗЮМЕ:** Статията представя резултатите от една българска адаптация на въпросника на T.Hinkin и C.Schriesheim за „властовите бази“, който е операционализация на модела на J.French и B.Raven. Дефинирани са основните конструкти, свързани със социалната власт и нейните форми, както и механизмите за влияние върху мисленето и поведението на служители и работници в организациите. Представени са психометричните качества на българската версия на въпросника за властовите бази. Резултатите от изследването на сборна група от различни малки извадки, наброяваща 100 изследвани лица, показват много добри и отлични коефициенти на вътрешна консистентност ( $\alpha$  на Кронбах), както за въпросника като цяло, така и за отделните субскали. Полученото факторно решение репликира оригиналния модел, като ясно разграничава пет субскали, които отговарят съдържателно на петте основни властови бази – власт чрез награди, власт чрез принуда, легитимна власт, експертна и референтна власт. Тези резултати показват, че българската версия притежава необходимите психометрични качества за оценка на силата и вида на властта на формалните мениджъри.

**Ключови думи:** *власт, влияние, властови бази, модел на J.French и B.Raven, въпросник на T.Hinkin и C.Schriesheim*

**ABSTRACT:** The article presents the results of a Bulgarian adaptation of T. Hinkin and C. Schriesheim's questionnaire on „power bases“, which is based on the J.French and B.Raven's model. The main constructs related to social power and its forms, as well as mechanisms for influencing the thinking and behavior of employees and workers in organizations are defined. The psychometric qualities of the Bulgarian version of the power bases questionnaire are presented. The results of the study of a group which comprises of various small samples of 100 participants showed very good and excellent coefficients of reliability-consistency (Cronbach's  $\alpha$ ) both for the questionnaire as a whole and for the separate subscales. The extracted factorial solution replicates the original model, clearly distinguishing between five subscales that correspond to the five main power bases – rewards power, coercive power, legitimate power, expert power and referent power. These results show that the Bulgarian version has the necessary psychometric qualities to assess the power bases of formal managers.

**Key words:** *power, influence, power bases, J.French & B.Raven's model, T.Hinkin u C.Schriesheim's questionnaire*

## 1. Социалната власт и ефектите от нейното прилагане

Независимо дали става въпрос за изпълнителен директор на голяма компания или началник на малка работна група, значима част от работата на всеки от тях включва оказване на влияние върху подчинените с цел изпълнение на поставените от съответната организация цели. В този аспект, степента до която ръководителят може да влияе върху подчинените си, зависи от неговата социална власт над тях. Темата за властта е тясно свързана с темата за лидерството, като може да се каже, че източниците на влияние на лидерите се включват, но не изчерпват средствата за въздействие на социалната власт. Често пъти думата „власт“ се свързва с негативни конотации, макар че по своята същност властта не е нито „лоша“, нито „добра“. *Властта може да се дефинира като потенциал или капацитет на даден човек да влияе върху другите от социалното обкръжение.* Възможни са различни ефекти на това влияние: те могат да се разглеждат в две противоположни категории – *съгласие* или *съпротива*. От своя страна, съгласието с източника на власт има различни форми. Първият тип съгласие е налице, когато индивидът се държи в синхрон с изискванията, които са предявени от овластения субект, макар това да не съвпада с неговите интереси и желания: налице е ситуация на „*подчинение*“. Например работникът или служителът спазват работното време, макар да им се иска да не отиват толкова рано на работа. Вторият тип съгласие се базира върху „*идентификацията*“ с източника на влияние. В този случай човек прави това, което желае другият, защото го харесва, защото изпитва симпатия и е привлечен от него. Например служител може да остане да работи извънредно само защото шефът, когото харесва, го е помолил за това, без да има други ползи. Третата форма на съгласие може да се определи като „*лично приемане*“ или „*интернализация*“ (Jeh, Britt, 2008, стр.327). В тази ситуация подчинените правят нещата, които мениджърът изисква, защото вярват, че това е „*правилното поведение*“. Ръководителят се възприема в случая като експерт – човек, който знае и умее, притежава необходимата компетентност и е своеобразен еталон за съответното делово поведение. В сравнение с подчинението и идентификацията, интернализацията е по-ефективна форма на влияние, тъй като в дългосрочен план е свързана с по-трайни социални нагласи на индивида. Също така при интернализацията ръководителят може с по-малко усилия да накара подчинените си да се държат по съответния начин, без да е нужен прекалено строг контрол и супервизия. Противоположният на съгласието ефект от влиянието на източника на власт е *съпротивата* от страна на индивида. Съпротивата има различни прояви. Тя може да варира от открита, директна и агресивна до поведение на уклончиво „*шикалкавене*“ и „*прикрито неподчинение*“ (пасивно-агресивна форма). Съпротивата в по-широки мащаби е контрапродуктивна за организацията, а по отношение на мениджмънта е силен източник на фрустрация.

## 2. Инструментариумът на властта (властовите бази)

Ръководителите (мениджърите) се различават помежду си и по средствата или „базите“ на властта, която те притежават. Най-често властта се разглежда като произтичаща от организацията или от личните характеристики на индивида. Yukl и Falbe разглеждат в този смисъл две основни форми на власт: организационна и индивидуална. *Организационната власт* произтича от позицията на субекта в организацията и от контрола, който той има върху важни ресурси, осигурен от тази позиция. Тези ресурси могат да бъдат финансови средства, възможности за промотиране, информация или възможности за определен тип комуникация със значими други. Три са важните източници на организационната власт. Единият е *йерархичната структура* на организацията. Статусната йерархия разделя позициите и ролята на висшестоящи и низшестоящи, като първите имат правото да упражняват власт над вторите. Вторият източник е *контролът върху важни ресурси*, например пари, материални и нематериални придобивки към работната заплата, възможностите за кариерно развитие. Трети източник на организационна власт е *налице*, когато индивидът заема *централна позиция в комуникационната мрежа*, позиция, имаща критично значение за информационния поток. Тези членове имат достъп до определена информация, която другите не притежават, както и възможност да формират и развиват социални взаимоотношения със значими лица или групи в организацията. Например такива са секретарките на началниците, които формално нямат никаква власт, но централната им роля в комуникацията на организацията им дава възможност да създават контакти с важни личности и да имат достъп до важна информация, а това са източници на власт. *Индивидуалната власт* произтича от лични характеристики, най-често това са определени експертни познания, харизма или авторитет, създаден с времето. Тези характеристики са ценни за организацията и нейните членове (Yukl, Falbe, 1991). Един от най-цитираните в научната литература модели на властта е предложен от Джон Френч и Бертрам Рейвън (French, Raven, 1959). В оригиналната публикация са описани пет основни вида власт, но като цяло в този модел се разглеждат шест „властови бази“ – власт чрез принуда, чрез награди, легитимна, експертна, референтна и информационна. Последната – информационната власт е специфична форма, която е присъща и на позиции, които не са задължително високо в служебната йерархия (например секретарката на шефа, която разполага с важна информация и по тази причина притежава такава власт като средство за оказване на влияние) (Raven, 2008, стр.3). Поради факта, че операционализацията на този модел е извършена с въпросник, който включва само първите пет основни вида власт, в настоящото изследване информационната власт не е взета предвид и при изготвянето на българската версия на въпросника. Също така тази власт не е присъща само на ръководните позиции и затова не би могла да бъде оценена с метода, чиято инструкция адресира само позицията на ръководителя. Трето, когато става дума за ръководни позиции, по презумпция се приема, че те разполагат с най-

много и най-важната информация. Основните пет властови бази могат да бъдат накратко дефинирани така: 1) *власт чрез принуда* – изразява се чрез правото да се наказва, да се отправят заплахи за наказание, уволнение, понижение в длъжност, финансови санкции, също така – възлагане на неприятни делови задачи. В повечето случаи тази власт произтича от позицията в организацията, но и други хора, независимо от позицията си могат да я притежават – например, когато някой служител заплаши друг с физическа саморазправа или пък използва релационна агресия с цел да опетни репутацията на даден индивид чрез клевети и разпространение на неверни слухове. Властта чрез принуда често е доста ефективна, но носи определени рискове: хората, които са принуждавани, изпитват гняв, фрустрирани са и могат да реагират на заплахите със съпротива или отмъщение. Освен това използването на наказанията изисква от този, който ги налага, контрол и готовност да ги реализира докрай, защото иначе той „ще олекне“ и ще изгуби своя авторитет пред подчинените. Това води до допълнително физическо и психическо натоварване на мениджърите; 2) *власт чрез награди* – изразява се чрез правото и възможността да се дава нещо положително – пари, похвали, повишение, интересни и предизвикателни делови задачи. Тази власт отново изисква контрол върху ресурси, които са ценни за другите от организацията. Тя е изключително силна властова база; 3) *легитимна власт* – включва формалния авторитет, който индивидът притежава и който произтича от неговата позиция в организацията. Титлите „мениджър“, „директор“, „началник“ и др. под. са база за легитимната власт. Те изискват подчинение от другите на по-ниско равнище в йерархията. Логично е тази властова база да зависи и от някои особености на националната култура на субектите и обектите на властта. В организациите легитимната власт обикновено се комбинира с властта чрез принуда и чрез награди. Тези три властови бази са обвързани в повечето случаи. Възможно е обаче някои членове, които притежават висока позиция в йерархията, да нямат възможност да награждават или наказват, или тези възможности да се силно ограничени; 4) *експертната власт* – тя е силна, защото е резултат от владенето на някакви специални, свързани с работата знания, умения и компетентности. Тя е значима, когато дейностите са сложни в технологично отношение, а това е все по-типична ситуация с увеличаване на автоматизацията и компютризацията в производството. Един ръководител в такава организация не би могъл да се ориентира в производствените процеси, но не би могъл и да управлява човешкия ресурс, който ръководи, ако не е експерт. Експертната власт е важна и за други сфери – например лекарят, който е оценяван като голям специалист в дадена област на здравеопазването, има и най-голямо влияние върху поведението на своите пациенти; 5) *референтната власт* – това е много по-различен тип властова база, която по-скоро е еквивалентна на лидерското влияние. Човек, притежаващ референтна власт, е уважаван и харесван от другите, които се стремят да удовлетворят желанията му и да спечелят благоразположението му. Пример за това е харизматичният ли-

дер, който може да поведе големи маси за реализацията на дадена кауза, както и да контролира тяхното поведение. В случаите на силна референтна власт подчинените са последователи, които се идентифицират с лидера и интернализират неговите виждания и желаниа като свои (Rigio, 2006, стр.392-393; Raven, 2008).

### **3. Метод**

#### **3.1. Структура на въпросника**

Българската адаптация е извършена върху въпросника на Т.Hinkin и С.Schriesheim (Hinkin,Schriesheim,1989). Оригиналният въпросник се състои от 20 айтема, които са групирани по 4 за всяка отделна субскала, релевантна на „властовите бази“ от модела на Френч и Рейвън – „власт чрез награди“, „власт чрез принуда“, „легитимна власт“, „експертна власт“ и „референтна власт“. Този метод не включва „информационната власт“, което беше вече обсъдено. Методът е предназначен за служители и работници, работещи на изпълнителски или на ниски мениджърски позиции. Инструкцията на въпросника призовава изследваните да оценят властта на своя непосредствен ръководител по съответните айтеми, които адресират петте властови бази. Отговорите на изследваните лица се оценяват по петстепенна скала (ликертов тип), вариращи от „изобщо не съм съгласен“ до „напълно съм съгласен“. След превода от английски беше направена независима редакция, след което въпросникът беше предоставен за попълване от работещи лица на различна възраст и с различни професии. Изследването е проведено при условията на информирано съгласие, като е спазена анонимност с изключение на данните за възраст и пол.

#### **3.2. Изследвани лица**

Общият брой на изследваните лица е 100. Тази бройка е сумарна от няколко независими по-малки извадки. Според професията си лицата се разпределят по следния начин: най-голям брой – 24 са студенти от задочна форма на обучение, които работят и учат едновременно (за тях няма професионални данни); след това са извадките от учители и банкови служители (по 19 човека), 11 души са служители и работници от транспортна фирма, по 10 са военните и сервитьорите, 9 души са служители от център за обществена подкрепа, 8 – служители на търговска фирма. Едно от изследваните лица не е посочило своята възраст и пол, затова разпределението по пол и възраст е върху 99 души. От тях 67 са жени (67%) и 32 са мъже (32%). По възраст разпределението на изследваните е равномерно, като възрастта варира от 22 г. до 60 г. Средната стойност за цялата група е 40,7 г.

### 3.3. Психометрични характеристики на българската версия на въпросника за „властовите бази“

#### 3.3.1. Надеждност на въпросника и неговите субскали.

В Таблица 1 са отразени резултатите от анализа на вътрешната съгласуваност (надеждност – консистентност) на въпросника и субскалите за отделните властови бази. За целта е използван коефициентът  $\alpha$  на Кронбах. Също така представени са средните стойности на корелациите между айтемите (inter-item correlations). Коефициентите за вътрешна съгласуваност –  $\alpha$  на Кронбах, разкриват минималните възможни равнища на надеждност – консистентност на метода, които съответстват на много добри и отлични психометрични показатели. Това се отнася и до средната стойност на интер-корелациите между айтемите на отделните скали. Стойностите на  $\alpha$  на Кронбах при скали под 10 айтема трябва да отговарят на минимални стойности от 0,50. Освен това средната стойност на корелациите между айтемите на въпросника и субскалите са близо до „идеалния интервал“ между 0,20 и 0,40 (Briggs, Cheek, 1986).

Таблица 1

#### Надеждност на въпросника, на отделните субскали и средните стойности на интеркорелациите между айтемите

Статистики Скали	$\alpha$ на Кронбах	Брой айтеми в скалата	Средна на корелациите между айтемите
<i>Въпросник</i>	0,803	20	0,183
<i>Власт чрез награди</i>	0,823	4	0,542
<i>Власт чрез принуда</i>	0,795	4	0,497
<i>Легитимна власт</i>	0,786	4	0,479
<i>Експертна власт</i>	0,711	4	0,384
<i>Референтна власт</i>	0,838	4	0,565

#### 3.3.2. Факторен анализ на данните от изследването

Факторният анализ може да предостави доказателства както за надеждността на метода, така и за неговата съдържателната валидност.

Таблица 2

**Проверка за адекватност на получените данни  
за извършване на факторен анализ**

**KMO and Bartlett's Test**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,783
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	905,184
	df	190
	Sig.	,000

От Таблица 2 става ясно, че получените данни са адекватни за прилагане на факторния анализ: коефициентът Kaiser-Meyer-Olkin (0,783) е значително по-голям от минималната стойност за това – 0,50.

Таблица 3

**Факторни компоненти и съответните дялове на обяснената вариация  
след първоначалната обработка по метода на „Главните компоненти“  
и след ортогоналното решение по метода „Варимакс“**

**Total Variance Explained**

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,356	26,779	26,779	5,356	26,779	26,779	2,956	14,781	14,781
2	3,103	15,514	42,293	3,103	15,514	42,293	2,955	14,774	29,556
3	2,223	11,116	53,409	2,223	11,116	53,409	2,875	14,377	43,932
4	1,433	7,167	60,576	1,433	7,167	60,576	2,545	12,726	56,658
5	1,255	6,277	66,852	1,255	6,277	66,852	2,039	10,194	66,852
6	,999	4,997	71,849						
7	,790	3,948	75,798						
8	,655	3,277	79,074						
9	,604	3,018	82,092						
10	,520	2,599	84,692						
11	,481	2,406	87,098						
12	,409	2,044	89,141						
13	,374	1,869	91,011						
14	,325	1,627	92,638						
15	,312	1,561	94,198						
16	,286	1,430	95,628						
17	,253	1,263	96,892						
18	,240	1,201	98,092						
19	,206	1,031	99,124						
20	,175	,876	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Анализът на данните беше извършен по метода на „Главните компоненти“, след което беше потърсено ортогонално решение по метода „Варимакс“. Това е оправдано дотолкова, доколкото различните властови бази се очаква да бъдат относително независими една от друга, защото разкриват различни източници и механизми за влияние върху поведението на подчинените и пос-

ледователите. Като цяло ортогоналното решение би съответствало в най-голяма степен на теоретичния модел. В Таблица 3 са отразени резултатите от факторния анализ при условие „собствената стойност“ (eigenvalue) на извлечените факторни компоненти да е по-голяма от 1,00. При такова условие беше получено решение, което репликира оригиналната петфакторна структура. Общата обяснена вариация е около 67%, което е отличен показател, както и фактът, че при ортогоналното решение тя е относително равномерно разпределена по отделните компоненти.

**Таблица 4**

**Факторните „тегла“ на айтемите от отделните компоненти на факторното решение (подреждането на айтемите е като това във въпросника)**

**Rotated Component Matrix**

	Component				
	1	2	3	4	5
a1	,819				
a2				,816	
a3			,679		
a4					,872
a5		,840			
a6	,834				
a7				,827	
a8			,673		
a9					,418
a10		,527			
a11	,850				
a12				,824	
a13			,702		
a14	,506				<b>,490</b>
a15		,718			
a16	,545				
a17				,630	
a18			,840		
a19					,834
a20		,851			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

В матрицата на Таблица 4 са включени най-големите факторни тегла за отделните айтеми от въпросника (в таблицата те са обозначени с буквата „а“ и поредния номер от въпросника – б.а.), при условие че те са на стойност над 0,400. Единствен айтем 14 се „разсейва“ по първия и петия компонент. Очер-

таната факторна структура съответства на теоретичния модел за петте властови бази. Първият компонент съвпада с „власт чрез награди“, вторият – с „референтната власт“, третият отразява „легитимната власт“, четвъртият – „властта чрез принуда“ и петият съответства на „експертната власт“. Като се изключи „разсейването“ на айтем 14, всички останали айтеми семантично се съотнасят по един категоричен начин към съответната властова база. Твърдението под номер 14 във въпросника е следното: *„Моят началник може да ми дава солидни и полезни съвети, свързани с работата“*. Вероятно е някои от изследваните лица да интерпретират това твърдение като специфична форма на стимулиране, а други – като признак за експертна власт. Освен това извадката от изследвани лица е ограничена, което също може да обясни този резултат, още повече, че в някои случаи ръководителите са направили кариера, след като са работили на същите изпълнителски позиции като оценяващите ги (например директори на училища, които преди това са били учители, управители на ресторанти, които са работили преди това като сервитьори, военни командири и т.н.). В подобни ситуации подчинените могат да възприемат ценната помощ от своите непосредствени ръководители като своеобразна награда и „специално отношение“. Все пак, доколкото в оригиналния въпросник този айтем принадлежи към субскалата „експертна власт“, по-уместно е той да остане съдържателно в тази субскала.

### *3.3.3. Линејни взаимовръзки между властовите бази*

В Таблица 5 са отразени линејните корелации между отделните властови бази, а така също корелациите на всяка власт с общия бал. Добър аргумент за съдържателната валидност на въпросника е фактът, че коефициентите на връзките на отделните бази с общия бал са значимо по-големи, отколкото корелациите между отделните видове власт. Представява особен интерес ситуацията на „властта чрез принуда“. Оказва се, че тя е изцяло автономна по отношение на останалите, като единствената значима, но отрицателна връзка тя има с „експертната власт“. Този факт би могъл да се интерпретира, че колкото е по-силно експертното влияние на съответния ръководител, толкова е по-малко вероятно той да използва принуда, за да постигне своите цели. Разбира се, този извод е полемичен, защото и тази връзка е слаба, отчитайки коефициента на детерминация –  $R^2 = 0,072$ . Това означава, че делът от вариациите на данните, релевантни на тази тенденция е едва около 7%. Трябва да се има предвид и неголямата извадка, върху която е извършен корелационният анализ. Интерес представляват взаимовръзките на „референтната власт“, която е еманация на лидерството като форма на влияние. Значимите и силни корелации с властта чрез награди, легитимната и експертната властови бази показват, че лидерските поведения имат своята проекция и върху другите методи за оказване на влияние – истинският лидер умее да използва както наградите, така и своята експертиза. Естествено е авторитетът (легитимната власт) на ръководителя да е функция не само от неговата позиция и прерогативите,

произтичащи от нея, но и от неговото лидерско присъствие. Същевременно референтната власт има най-силна връзка с общия бал на въпросника, което потвърждава нейната тежест при оценка на цялостния властови потенциал на мениджърите.

Таблица 5

**Линейни корелации между петте основни властови бази и общия бал от въпросника**

Correlations

		награди	принуда	легитимна	експертна	референтна	общ_бал
награди	Pearson Correlation	1	,113	,197*	,124	,456**	,676**
	Sig. (2-tailed)		,263	,049	,219	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
принуда	Pearson Correlation	,113	1	,101	-,268**	,011	,390**
	Sig. (2-tailed)	,263		,318	,007	,910	,000
	N	100	100	100	100	100	100
легитимна	Pearson Correlation	,197*	,101	1	,278**	,508**	,656**
	Sig. (2-tailed)	,049	,318		,005	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
експертна	Pearson Correlation	,124	-,268**	,278**	1	,361**	,443**
	Sig. (2-tailed)	,219	,007	,005		,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100
референтна	Pearson Correlation	,456**	,011	,508**	,361**	1	,780**
	Sig. (2-tailed)	,000	,910	,000	,000		,000
	N	100	100	100	100	100	100
общ_бал	Pearson Correlation	,676**	,390**	,656**	,443**	,780**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

#### 4. Обсъждане на резултатите

Изводите от процедурата за адаптиране на въпросника на T.Hinkin и C.Schriesheim са, че предложената българска версия притежава добри психометрични качества и репликира структурата на оригиналния метод. Резултатите от статистическите анализи за надеждност и факторният анализ свидетелстват за точност и съдържателна валидност на данните от изследването. Това е предпоставка българската версия да се прилага за изследване на „властовите бази“ на формалните лидери в български организации от администрацията и бизнеса. Възможности се откриват за структуриране на „властови профили“ и търсене на взаимовръзки и зависимости с други психологични конструкти, свързани с понятията „социална власт“ и „влияние“, както и за по-детайлизирани и задълбочени анализи на механизмите и процесите, чрез които се осъществява убеждаващата комуникация между мениджърите и техните подчинени.

**Литература:**

1. Riggio, R. *Vuvedenie v industrialnata(organizatsionnata) psihologiya*, Dilok, Sofia, 2006
2. Briggs, R., Cheek, J. The role of factor analysis in the development and evaluation of personal scales // *Journal of Personality*, 1986, 54, 106-148
3. French, J., Raven, B. The bases of social power. In:D.Cartwright(Ed.). *Studies in social power*, 1959, 150-167, Inst. For Social Reseach, Ann Arbor, MI
4. Hinkin, T., Schriesheim, C. Development and Application of New Scales to Measure French and Raven Bases of Social Power // *Journal of Applied Psychology*, 1989, 74, 561-567
5. Jex, S., Britt, T. *Organizational psychology*, Willey&Sons, 2008, N.J.
6. Raven, B. The Bases of Power and the Power/Interaction Model of Interpersonal Influence // *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 2008, 8(1), 1-22
7. Yukl, G., Falbe, C. Importance of Different Power Sources in Downward and Lateral Relations // *Journal of Applied Psychology*, 1991, 76(3), 416-423

## ЖАН ПИАЖЕ, НАЧАЛОТО НА НЕГОВИЯ ПРОФЕСИОНАЛЕН ПЪТ И ИНТЕРЕСЪТ МУ КЪМ ДЕТСКОТО МИСЛЕНЕ

доц. д-р Диана Циркова

*Бургаски свободен университет*

## JEAN PIAGET - THE BEGINING OF HIS PROFESSIONAL CAREER AND HIS INTEREST IN THE CHILD'S WAY OF THINKING

Assoc. Prof. Diana Tsirkova, PhD

*Burgas Free University*

**РЕЗЮМЕ:** Текстът представя едно от най-интересните произведения на Жан Пиаже, написано в началото на професионалния му път като психолог и изследовател на детското развитие, книгата „Детската представа за света“. Направен е анализ на биографичния и професионален контекст, в който е написана книгата, посочено е влиянието на психоаналитичните идеи върху ранното му творчество. Акцент е поставен върху анализ на използвания метод на клинично интервюиране на деца за постигане на изследователските цели. Предложен е преглед на съвременни интерпретации на получените от Пиаже данни, както и идеи за психоаналитичен прочит на детските отговори.

**Ключови думи:** *клинично интервю, психоанализа, реализъм, анимизъм, артефакциализъм*

**ABSTRACT:** The text is one of Jean Piaget's most astonishing works, which was written in the beginning of his professional career as a psychologist and researcher of the child's psyche - this is the book „Child's Conception of the World“. An analysis was made of the biographical and professional context in which the book was written and an emphasis is put on the influence of the psychoanalytical ideas over Piaget's early works. In the text, the highlight is the analysis of the used method of clinical interviewing of children in order to achieve the research goals. A view on the contemporary interpretations of the data Piaget obtained is suggested in the text, as well as ideas for a psychoanalytical reading of the children's answers.

**Key words:** *clinical interview, psychoanalysis, realism, animism, and artificialism*

Жан Пиаже е роден на 9.08.1896 в Ньошател, Швейцария, умира на 16.09.1980 в Женева. Остава ни в наследство повече от 50 книги и огромен брой статии.

Първата си научна публикация прави на 10 години, като член на обществото на младите натуралисти в Ньошател. В нея е представено наблюдение на врабчета албиноси, които малкият Пиаже забелязал в местния парк. Така на

11 години той става асистент на господин Пол Годе, директор на Природо-научния музей в Ньошател, и му помага в каталогизирането на образците от мекотели. Скоро той представя собствени заключения пред различни събития на младите природолюбители. С помощта на Годе младият Пиаже, вече на 14 години, публикува първата си статия в списание по зоология през 1909. В своята автобиография от 1952 г. Пиаже пише, че би могъл да има бърза и лесна кариера на натуралист, което му изглеждало и най-нормално, ако не са били юношеските му кризи, „дължащи се и на семейните условия, и на интелектуалното любопитство, характеризиращо този период“ (Schepler, 1993: 266).

В този период Жан Пиаже пише две произведения, в които неговите биографи откриват естеството на кризите. Мистичната проза *La Mission de l'Idée* от 1915 г., в която младият герой чувства отприщени сили и удоволствия, непознати за него досега. Той отхвърля тази страст и решава, че „естетиката на разума е сто пъти по голяма от естетиката на чувствата“ (Schepler, 1993: 266).

През 1918 г. Пиаже пише философската новела *Recherche* и в нея описва болезнена лична борба, която прави възможно примиряването между наука и религия. И в двете произведения героят търси себе си в състояние на силен емоционален дисбаланс.

Така на 22 години, с докторска степен по биология Ж.Пиаже напуска Ньошател и пристига в Цюрих, за да работи в психологическа лаборатория. Той прекарва зимния семестър на 1918-19 г. в Цюрих, където присъства на психиатричните визитации на д-р Ойген Блойлер в клиниката Бургхьолцли, чете текстовете на Зигмунд Фройд и списание „Имаго“, като от време на време посещава лекции на Пфистер и Юнг.

През есента на 1919 той пристига в Париж, където прекарва две години в Сорбоната. Посещава курс по психопатология, обучава се да интервюира психично болни пациенти в болницата „Св. Ана“. Изучава логика и философия на науката. Все още не се е ориентирал към определена проблемна област, която да изследва. По това време Пиаже е препоръчан на д-р Т. Симон, известния съавтор на скалата „Бине-Симон“ за изследване на интелекта. От него Пиаже получава покана да работи в лабораторията, като изследва индивидуално френски деца с теста на С. Бърт (Cyril Burt), с цел адаптация на теста. Формално работата му се състояла в отделяне на правилните и неправилните отговори на децата по различните въпроси от теста. „Започнах тази работа без голям ентузиазъм само за да опитам нещо. Но скоро настроението ми се промени; там, където бях сам на себе си господар, с цяло училище на разположение – неочаквано добри условия на работа“ (Evans, 1973: 128).

Вниманието на младия Пиаже е привлечено не от количествената обработка на резултатите, а от анализа на „неправилните“ отговори на децата. Пиаже е твърде заинтересуван от причините за неправилните отговори.

„Така аз ангажирах моите субекти в разговори по модела на психиатричното интервю, с цел да откроя нещо за процеса на разсъждение, върху който

се основават техните правилни и особено техните грешни отговори“ (Evans, 1973: 118-119). Той разбира, че грешните отговори не са резултат от недостатък или дефект на мисленето, а от своеобразен начин на разсъждение, който децата имат.

„Без д-р Симон да е напълно запознат с това, което правя, две години продължих да анализирам вербалните разсъждения на нормалните деца, задавайки им различни въпроси и поставяйки им задачи, включващи прости, конкретни връзки на причина и следствие. Освен това получих разрешение да работя с аномални деца в Салпетриер; там изследвах определен брой деца, използвайки методите на директна манипулация, както и метода на разговор. Резюмирах тази работа в сътрудничество с А. Шеминска“ (Evans, 1973: 119).

Така Жан Пиже открива своето поле на изследване. Основният въпрос, който го занимава от началото на неговите научни търсения, за връзката между част и цяло, може да бъде изследван експериментално, чрез анализ на психологическите процеси, които са в основата на логическите операции. Това слага край на неговия „теоретичен“ период и начало на една „индуктивна и експериментална ера“ в областта на психологията.

Така наблюденията, че логиката не е вродена, а се развива постепенно, са в съответствие с идеите му за формирането на равновесие, към което еволюцията на психичните структури се стреми. Възможността за директно изучаване на проблема за пътищата на логиката, е в съответствие с философските му интереси. И не на последно място, желанието му да открие някакъв вид „ембриология на интелигентността“ приляга на неговото биологично формиране като учен. От началото на своето теоретично формиране Пиже изследва връзката между организма и средата, разширявайки я със сферата на познанието. Тя може да се представи като проблем на връзката между действащия и мислещия субект, и обектите на неговия опит. Младият учен решава да изучава този проблем чрез психогенетичното развитие.

### **Среща с психоанализата и нейната връзка с творчеството му**

Както беше споменато, Жан Пиже се запознава с Фройдовата теория още в годините на гимназиалното си обучение. Той споменава, че е слушал лекция на Теодор Флурноа за връзката между психоанализа и религия. Кандидатства за член на Швейцарското психоаналитично общество и на 08.10.1920 е приет за такъв. Пиже демонстрира познанията си по психоанализа пред обществото на Алфред Бине с представяне на темата „Психоанализата и нейните взаимоотношения с детската психология“ (Scheperle, 1993).

През есента на 1921 г. 26-годишният Пиже решава да се върне в Швейцария, където е поканен да се присъедини към екипа за изследвания на детето в института „Жан Жак Русо“, свързан с Женевския университет. Благодарение на Теодор Флурноа идеите на психоанализата не са били чужди за членовете на факултета. През този период психоанализата е била добре позната и сериозно дискутирана сред академичните среди в Женева. Списанието „Архиви

на психологията“, основано през 1901г. от Флурноа, е първото академично издание на френски език, което дава достъп за психоаналитични публикации. Женевската психоаналитична асоциация е създадена през септември 1920 г. с председател Едуард Клапаред. Асоциацията включва както психоаналитици, така и лаици, и не се събира често. Една малка група, по-научно ориентирана, започва да се събира всяка седмица в лабораторията на Клапаред. Към нея се присъединява и Пиаже след пристигането си в Женева. Това накратко е институционалният контекст, в който през 1921 г. Жан Пиаже започва своята лична психоанализа със Сабина Шпилрейн.

През този период Жан Пиаже и Сабина Шпилрейн имат сходни научни интереси. Факт е, че Шпилрейн води лекционен курс в Института „Ж. Ж. Русо“ и се интересува от когнитивното развитие на децата. През 1920 г. тя вече е представила на VI Международен психоаналитичен конгрес в Хага доклад на тема „Към въпроса за произхода и развитието на речта“<sup>1</sup>. В доклада си Шпилрейн излага хипотезата за два вида реч – аутистична, която е първична и не е предназначена за комуникация, и социална реч, която се развива върху основата на аутистичната. Първите думи на социалната реч „мама“ и „тати“ според нея се извеждат от звуците, издавани от бебето при хранене. Първите взаимодействия с външния свят, носещи му удоволствие, дават на бебето позитивна представа за външната реалност, която се свързва с издаваните звуци (Шпилрейн, С. 2008).

Няколко от нейните статии през този период съдържат паралели с текстовете на Пиаже. Например статията ѝ „Формирането на подсъзнателно време / The formation of subliminal time“ е повлияна от изследванията на Пиаже. Шпилрейн отбелязва, че тя и Пиаже „работят в една и съща област, но независимо един от друг“ (Schepler, 1993: 261). В бележка под линия на една от своите публикации, тя пояснява, че участва в курс към лабораторията на Жан Пиаже през зимния семестър на 1921-22 г. Съществува и известен интерес към метода за интервюиране на деца, който и двамата използват през този период.

От друга страна, първата книга на Жан Пиаже „Език и мислене при детето“ от 1923 г. е силно повлияна от психоаналитичната теория и в нея авторът резюмира изследването на Шпилрейн върху формирането на символите.

Поставяйки едни и същи проблеми, двамата вървят в различни посоки – Пиаже е заинтересуван от логиката и структурата на когнитивните операции, а Шпилрейн се интересува от връзката между реч, мислене и емоционални отношения при детето и родителите.

Половин век по-късно, Жан Пиаже все още си спомня нейната интелигентност и „оригиналните идеи, които тя имаше“ (Schepler, 1993: 261).

---

<sup>1</sup> 1920: Zur Frage der Entstehung und Entwicklung der Lautsprache // I. Z. P. – 1920. – Bd. 6. – S. 401.

Сабина Шпилрейн и Жан Пиаже участват на VII Международен психоаналитичен конгрес в Берлин от 25 до 27. 09.1922 г., където представят доклади. Темата на нейния доклад<sup>2</sup> е „Времето в подсъзнателния психичен живот“, а докладът на Жан Пиаже е върху „Символичното мислене при децата“.

Ето какво казва Пиаже за участието си в конгреса пред Ричард Еванс (Evans, 1973: 3):

„Запознах се с Фройд през 1922 на конгреса по психоанализа в Берлин. Аз изнасях доклад на този конгрес и си спомням тревогата, която усещах като лектор, изправен пред голямата аудитория. Фройд стоеше от дясната ми страна във фотойла, пушеше пурата си, аз говорех на публиката, но присъстващите никога не гледаха своя лектор. Те гледаха само Фройд, за да разберат дали той е щастлив, или не от това, което беше казано. Когато Фройд се усмихваше, всички в залата се усмихваха; когато Фройд изглеждаше сериозен, всички изглеждаха сериозни.“

Пиаже бил заинтересуван от аналитичния процес, но не възнамерявал да става психоаналитик, изпитвал колебания и съмнения по отношение на психоаналитичната теория. Неговите интереси изцяло се фокусират върху експерименталното изследване на структурите за познание.

### Първите пет книги

Първите пет книги на Жан Пиаже в хронологичен ред са: „Език и мислене на детето“<sup>3</sup>, „Съждения и обосноваване при детето“<sup>4</sup>, „Детската представа за света“<sup>5</sup>, „Детската представа за физическата причинност“<sup>6</sup> и „Моралния възглед на детето“<sup>7</sup>.

За девет години Пиаже прави сериозна крачка в установяване на методология за изследване на детското мислене. Той създава експериментална ситуация, чрез която извлича естествените детски разсъждения в различни области на науката и житейски ситуации. В този период той успява да формира екип от сътрудници, който ще се запази за дълъг период и ще допринесе за разширяване на изследователските задачи.

В тези пет книги Пиаже трасира моделите за събиране на данни заедно със своите колеги и студенти от института „Жан Жак Русо“. Този ранен период включва няколко фази, през които Пиаже експериментира и обсъжда различни комбинации на три форми за събиране на данни: естествено наблюдение, психометрични и психиатрични клинични изследвания.

<sup>2</sup> Оригиналното заглавие на публикацията е: SPIELREIN, S. 1923c Die Zeit im unterschwelligem Seelenleben, *Imago* 9: 300-317

<sup>3</sup> The Language and Thought of the Child, публикувана съответно на френски през 1923 и на английски през 1926

<sup>4</sup> Judgement and Reasoning in the Child, 1924 /английски през 1928/

<sup>5</sup> The Child's Conception of the World, 1926 /английски през 1929/

<sup>6</sup> The Child's Conception of Physical Causality, 1927/английски през 1930/

<sup>7</sup> The Moral Judgement of the Child, 1932 /английски през 1932/

Поразителният интерес, който предизвикват първите му пет книги (още първата от тях му носи международна известност и репутация на сериозен изследовател), се дължи на взаимодействието между богатството и значимостта на данните, теоретичните интерпретации и педагогическите възможности и заключения.

В началото на своя професионален път, както и в по-късни публикации (Mauger, 2005), Пиаже описва психоаналитичния метод като недостатъчно надежден за изследователските си цели, но тази критика не засяга клиничното диагностично интервю, използвано от психоаналитиците. Клиничното интервю не класифицира хората на базата на установени академични очаквания, а по-скоро на базата на фундаментални логики, които са свързани с естеството на реалността и изискванията на човешките взаимоотношения. Психиатричните пациенти са хора, които по дефиниция имат трудности да се справят с живота и взаимоотношенията по социално приемлив начин. В опитите си да разберат защо това е така във всеки конкретен случай, психоаналитиците изследват основните възприятия, предположения и основания на пациентите относно проблеми, които по принцип са приети за даденост. Психоаналитичното интервю предполага, че не съществува психологическа дистанция по отношение на разбирането за света между интервюиращ и пациент. Интервюиращият се интересува от концепцията на пациента, а не от „правилната“, логически свързана мисъл.

В работите на Пиаже тази психологическа дистанция се намира между възрастния и детето. Както класификацията на психиатрични синдроми означава потенциално движение от различни видове „неправилни“ и социално неприемливи психични състояния към състояния, предполагащи възстановяване, разпознаване на социално конструирани разбирания и норми, и възможност да се живее с тях, така по подобен начин Пиаже разделя човешката мисъл. От една страна, имаме логичното и рационалното, което подхранва процесите, чрез които социалното и психологическо равновесие са били постигнати. От друга страна, е символичното и аутистично мислене, от което се очаква здравите деца да конструират нещо по-надеждно, докато растат.

Той настоява върху необходимостта за специално формиране на детския психолог, провеждащ клинично изследване на детските разсъждения. Опитът на Пиаже от клиничното изследване на деца в психиатричната болница Салпетриер, неговата чувствителност към детската реч и логически построения, и не на последно място неговото изследователско любопитство, стоят в основата на оригиналния изследователски дизайн, изработен през този период.

В представянето на своя метод на клинично интервюиране Ж. Пиаже взема предвид три фактора. „Първото правило на нашия метод“ е, че „въпросите, които ние ще зададем на детето, трябва да бъдат формулирани възможно най-близо до спонтанните въпроси, които децата задават на същата възраст или когато са по-малки“. Вторият фактор, който Пиаже посочва, е трудното формиране на интервюиращия (Пиаже, 2019: 13-14). Тук можем да различим от-

ношението му на експериментатор и супервизор в обучението на студенти и стажанти, което авторът е започвал отново, с нова група студенти всеки семестър, въвеждайки ги търпеливо и с желание в тънкостите на своя изследователски метод. Третият фактор той дефинира като „отделянето на зърното от плявата“. Интервюиращият има задача да отдели свободните и спонтанни отговори (които имат стойност за изследването), като за целта „изостря своята интерпретаторска проникновеност“ (Пиаже, 2019: 18).

Пиаже резюмира пет критерия за реакции, наблюдавани по време на клиничното интервю:

- Какъв-да-е-отговор – това е термин заимстван от Бине и Симон, които обозначават с него ситуация, когато детето отговаря „какво и да е и как и да е, без дори да се опитва да се забавлява или да създаде някакъв мит“ (Пиаже, 2019: 20).
- Фабулация – Когато детето отговаря, без да се замисля над въпроса, съчинявайки история, в която не вярва или в която вярва по пътя на простата словесна инерция (Пиаже, 2019: 20).
- Внушен възглед – Когато детето прави усилие да отговори на въпроса, но той съдържа внушение или когато детето се опитва просто да удовлетвори експериментатора, без да прибегне до собствен размисъл (Пиаже, 2019: 20).
- Предизвикан възглед – детето отговаря с размисъл, извличайки отговора от наличните си познания, без внушение, но въпросът е нов за него. Предизвиканият възглед неизбежно е повлиян от интервюто, защото начинът, по който въпросът е формулиран и представен на детето, го тласка към разсъждения в определена посока и към систематизиране на познанието по определен начин. Но той все пак представлява самобитен продукт на детското мислене, тъй като експериментаторът не е повлиял пряко нито върху разсъждението, което детето прави, за да отговори на въпроса, нито върху съвкупността от предходни познания, които използва в хода на своето размишление. „Следователно предизвиканият възглед не е нито спонтанен, нито внушен в същинския смисъл на думата: той е плод на разсъждение, направено по поръчка, но с материали (познания на детето, психични образи, двигателни схеми, предварителни синкретични връзки и т.н.) и логически инструменти (структура на разсъждението, насока на ума, интелектуални навици и т.н.), които са самобитни“ (Пиаже, 2019: 20-21).
- Спонтанен възглед – когато детето не се нуждае от разсъждаване, за да отговори на въпроса, а може да даде изцяло готов отговор, защото вече е бил формулиран или може да бъде формулиран (Пиаже, 2019: 21).

В цялата книга „Детската представа за света“ клиничното интервю служи като единствено и основно средство за изследване на детското мислене. Децата са поканени да отговарят на различни въпроси, които във всекиднев-

ния живот децата на тяхната възраст задават или си мислят. Те развиват своите отговори толкова, колкото са способни. Например при изследването на стадия на реализма (чрез който Пиаже обяснява неспособността на детето да разграничи своите собствени мисли от външния свят по същия начин, както го правят възрастните), децата са питани: „Знаеш ли какво означава да мислиш нещо? Добре, тогава с какво мислиш? Можеш ли да видиш мисълта?“ Последващите въпроси искат да изяснят предварителните условия и причините, представени в детските отговори, използвайки езика и представите, които децата имат, извеждайки ги чрез метода на клиничното интервю.

Методът се изразява в задаване на въпроси на детето за всичко, което го заобикаля. Изследователската хипотеза предполага, че начинът, по който детето намира решение, разкрива нещо от спонтанните му умствени нагласи.

Необходим е дълъг период на стажуване, преди човек да се научи да разпознава и избягва многобройните възможни форми на внушение. Според Пиаже две негови разновидности са особено опасни – *внушението чрез дума* и *внушението чрез персеверация*.

Внушението чрез дума е лесно за характеризиране като цяло, но трудно за разпознаване в детайла. Според автора единственото средство да го избегнем е да се научим да познаваме детския език и да формулираме въпросите си на този език. „Ето защо е необходимо в началото на всяко ново проучване да накараме децата да говорят, с единствената цел да съставим речник, избягващ всякакво внушение. В противен случай не е възможно да предвидим какво влияние може да има един или друг наглед безобиден израз. Така например думите „движа се“, „вървя“, „мърдам“ съвсем не са синоними за детето. Слънцето се движи, а не се мърда и т.н. Ако непредпазливо употребим подобна, неочаквана за детето дума, съществува риск, по пътя на чистото внушение, да предизвикаме анимистични или антропоморфични реакции, които после да приемем за спонтанни“ (Пиаже, 2019: 25).

По-трудно за избягване е внушението чрез персеверация, защото продължаването на разговора след първия отговор на детето го кара да продължава в посоката, която вече е избрало. Пиаже напомня, че всеки организиран в серии въпросник предизвиква персеверация. „Така например да попитаме детето дали рибата, птицата, слънцето, луната, облаците, вятърът и т.н. са живи, означава да го подтикнем да отговаря с „да“ на всичко, просто по силата на инерцията. В този случай, разбира се, отговорите, са „внушени“ и по никакъв начин не са „предизвикани“, в смисъла, който придадохме на този термин“ (Пиаже, 2019: 25-26).

Въпросът за фабулацията е един от най-сложните, които клиничното проучване на детето поставя. Авторът отбелязва, че при интервюирането на деца преди 7-8-годишна възраст „нерядко се случва те да изглеждат напълно откровени и сериозни, и в същото време да се забавляват с поставения проблем и да измислят някакво решение, просто защото то им харесва“ (Пиаже, 2019: 26).

Той предполага три решения, които установяват точното значение на фабулацията. Първото се състои в уподобяване на фабулацията на това, което при нормалния възрастен се нарича „хитруване“. Този начин детето ще използва, за да се подиграе с психолога и главно – за да избегне да разсъждава по-задълбочено над въпрос, който го отегчава и изморява. Тези случаи са редки и се наблюдават след 8-годишна възраст.

Второто решение уподобява фабулацията на митоманията при хистериците. По този начин детето ще фабулира не толкова за да се подиграе с околните и да експериментатора, а защото това е най-удобният му начин на мислене, в случай на проблеми, които го смущават. Следователно при това второ решение самото дете ще фабулира, когато разрешава за себе си въпроси, които си задава насаме. Това се случва често при деца към 4-5-годишна възраст. В този смисъл фабулацията показва какви решения формулира детето тогава, когато не може да открие нещо по-добро. В текста са цитирани фабулирани отговори на 4-5-годишни деца, тъй като Пиаже смята, че ние трябва да ги разпознаваме, въпреки че не носят необходимата за неговите изследователски цели информация.

Третото решение, което осъществява фабулацията, е, когато съдържа остатъци от предходни възгледи или в по-редки случаи – наченки на бъдещи възгледи. „Когато постепенно се разделяме с някакъв свой възглед, на който сме държали, се случва да се забавляваме с него със симпатия, но без да го споделяме. Като държим сметка за различията, ще отбележим, че детската фабулация понякога изпълнява аналогична роля“ (Пиаже, 2019: 27-28). И тук Пиаже дава пример с наполовина фабулирания мит на младеж с умствено изоставане, който приписва на родителите си възникването на света (глава XI, §4). В този мит се съдържа остатък от вярата на малките деца във всемогъществото на родителите.

Спонтанните възгледи са най-интересни. Предизвиканите възгледи са важни и дават материал, за да се разкрие насоката на разсъждения на детето. Фабулацията може да даде някои индикации, но трябва да бъдат интерпретирани с необходимата предпазливост. И накрая, внушените възгледи и какъвда-е-отговорът трябва строго да се изключват от анализа за целите на изследването, тъй като според автора първите разкриват единствено това, което изследователят е искал детето да каже, а вторите свидетелстват единствено за неразбиране от страна на изследвания субект.

Въз основа на наблюденията по време на интервюирането Пиаже прави заключение, че детските разсъждения са без особена систематичност, свързаност, дедуктивност, че като цяло детето не се стреми да избягва противоречията, като съпоставя твърденията, то предпочита да ги синтезира и се задоволява със синкретични схеми, вместо да задълбочава анализа на елементите. С комбинирането на действие и фантазиране детските разсъждения наподобяват процеса на игра и се различават от самоосъзнаващото се и систематично мислене на възрастния индивид. Ето защо един от изводите на Жан Пиаже на

този етап от творчеството му е, че историята на интелектуалното развитие на детето в значителна степен е история на постепенната социализация на едно индивидуално мислене – най-напред съпротивляващо се на социалната адаптация, а впоследствие проникнато във все по-голяма степен от влиянието на заобикалящите го възрастни. Във всеки момент от развитието на детето в съдържанието на неговото мислене трябва да се разграничава: влиянието на възрастните и самобитна детска реакция.

Текстът на книгата е организиран в три части. Първа част е озаглавена „Детски реализъм“; втората – „Детски анимизъм“ и третата – „Детска артефакциалност и по-късни стадии на каузалността“. Жан Пиаже не построява книгата си върху хронологичен принцип. Той използва „регресивния метод“. Обяснява избора си по следния начин: „Ще тръгнем от описание на представите, които децата си създават за природата на мисленето (дуализъм между мислене и обекти), за да се насочим оттам към изучаване на границите, които децата прокарват между външния и вътрешния свят във връзка с думите, имената и сънищата си, и накрая ще заключим с кратък анализ на някои свързани явления. Предимството на този регресивен метод е, че като започнем с най-лесните за интерпретиране явления, ще извлечем някои ръководни нишки, които биха ни липсвали, ако следваме хронологичен ред“ (Пиаже, 2019: 51).

В изследването на реализма, анимизма и артефакциализма Пиаже говори с децата за такива любопитни и интересни феномени като сънищата, вълшебствата, думите, слънцето и луната, планините.

Централната теза на Пиаже в тази книга е да илюстрира, че детският реализъм, анимизъм и артефакциализъм са резултат от атрибутирането на детските мисли, желания и фантазии върху външния свят. Неспособността на детето да очертае отчетлива граница между вътрешния и външния свят води до сливането между тях. Реализмът се появява като невъзможност на детето да разграничи вътрешно от външно, знака от означаемото. Това се доказва с интервютата, в които децата разсъждават върху такива психологически феномени като мислене, думи, даване на имена и сънища. Според Пиаже реализмът се трансформира в процеса на развитие на детето, преминавайки от идентифициране на психичното и физическото като едно и също до разбирането за тях като два отделни процеса.

Анимизмът е дефиниран като приписване качества на оживяване, одухотворяване, такива като намерения и индивидуалност на неживите обекти. Както при реализма, така и в дискусиата си за анимизма Пиаже адресира процеса на придаване на съзнателност и живот на неживите обекти към различни стадии. Децата се придвижват от приписване на съзнателност и живост на всичко към идеята, че само животните имат съзнание и намерения.

В края Пиаже постулира артефакциализма, който изследва чрез обясненията на децата за слънцето, луната, метеорологията и планините. Това развитие следва модела, в който разсъжденията на децата, че всичко е направено от и за хората, са изместени от разсъждения за естествен произход. Например

първо децата мислят, че облаците са направени от хората, после тяхната представа се допълва с разсъждението, че облаците са направени от хората чрез дима на комините и накрая се формира разбирането, че облаците са кондензиран въздух.

### Завръщане към Жан Пиаже

Огромното наследство, което оставя Пиаже, архивът от събрани данни е източник на вдъхновение за нови изследвания. През 2006 г., Н. Прамлинг (Pramling, N. 2006) прави повторен анализ на данните, получени от Ж.Пиаже и неговите сътрудници по време на изследването на детската представа за света, в търсене на алтернативни обяснения. В публикуваната статия върху новия анализ на данните, той показва как децата използват езика и метакомуникативните маркери, за да комуникират.

Един психоаналитичен прочит на данните би могъл да започне от това важно място, върху което Пиаже многократно набляга: че структурира интервютата от въпросите, които в тази възраст децата обичайно задават или пък си мислят. Това ни отвежда към фантазията на детето и задачите на порастването, с които то трябва да се справи. В данните, които Пиаже предоставя, можем да открием пълно потвърждение на Фройдовото изказване, че първият интерес не е за разликата между половете, а е въпросът за произхода – въпросът как се появяват бебетата: „Не теоретически, а практически интереси подтикват детето към изследователска дейност... Първият проблем, който го занимава в съответствие с това пробуждане, не е въпросът за половото различие, а загадката: откъде идват децата?“ (Фройд, 2015:91)

„Но какви са детските идеи относно произхода на бебетата? Отначало децата имат чувството за свързаност между бебетата и родителите: те чувстват, че последните имат съществен дял в появата на бебето, било защото са го поръчали, било защото са го търсили или направили нещо. След това детето изобретява митове, за да си обясни това свое чувство: родителите са изфабрикували бебето“ (Пиаже, 2019: 306).

Могат да се прочетат и интересни илюстрации на появата на свръхазовата структура, на пленителния детски нарцисизъм, когато не само детето е причина за съществуването на вселената, но и цялата природа е жива и се интересува от него.

В своите пет ранни книги Жан Пиаже ни оставя няколко важни напътствия, валидни и днес, 97 години след излизането на първата му книга:

- Да продължаваме да се интересуваме не само от „правилните“ отговори, защото мисловните процеси са важен източник, който ни ориентира за вида на психичното функциониране на детето.
- Тези, които се интересуват от езика на малките деца, тяхната игра, от обучението и комуникацията с тях, трябва да се оставят да бъдат заразени с любопитство към всичко, което конструира детето в езика, да могат да го следват с търпение и такт.

- Не може да съществува, дори и в ерата на дигиталните технологии, единна методика за обучение и налагане на „правилно“ формиране на детското мислене. Децата продължават да мислят, както е било по времето на Пиаже, върху въпроси, които ги засягат.

## Библиография

1. Evans, R. *Jean Piaget: The Man and His Ideas*. Translated by Eleanor Duckworth. New York: E. P. Dutton, 1973.  
<http://www.questia.com/read/85953922/jean-piaget-the-man-and-his-ideas>.
2. Froyd, Z. *Psihologiya na seksualnostta*, IK Kolibri, 2015
3. Furth H.G., *Knowledge As Desire. An Essay On Freud And Piaget*, Columbia University Press, New York, 1987
4. Hans, G. Furth, *Knowledge as Desire: An Essay on Freud and Piaget*, vol. 10 New York: Columbia University Press, 1987,  
<http://www.questia.com/read/24279426/knowledge-as-desire-an-essay-on-freud-and-piaget>.
5. Martí, E., & Rodríguez, C. (Eds.) *After Piaget*. Piscataway, NJ, US: Transaction Publishers, 2012
6. Mayer, S. The Early Evolution of Jean Piaget's Clinical Method, *History of Psychology*, 2005, Vol. 8, No. 4, 362-382,  
<https://www.researchgate.net/publication/6646116>
7. Mayer, S. From Piaget towards pedagogy via Inhelder: A methodological genealogy. *Proceedings from the First World Curriculum Conference*. Shanghai: East China Normal University Press, 2003.
8. Piazhe, Zh. *Detskata predstava za sveta*, izd. Tsentur za psihosotsialna podkrepa, 2019
9. Pramling, N. „The clouds are alive because they fly in the air as if they were birds”: A re-analysis of what children say and mean in clinical interviews in the work of Jean Piaget. *European Journal of Psychology of Education*, 2006, XXI(4), 453-466.
10. Schepeler, E. Jean Piaget's Experiences on the Couch: Some Clues to a Mystery, *International Journal of Psycho-Analysis*, 1993, 74:255-273,  
<http://www.pep-web.org>
11. Shpilyrein, S. *Psihoanaliticheskie trudy*, Izhevsk ERGO, 2008

## ОБРАЗОВАНИЕ И ГРИЖА ЗА ДЕЦА В РАННА ВЪЗРАСТ В БЪЛГАРИЯ

Иванка Шалапатова  
ЮЗУ „Неофит Рилски“

## EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE IN BULGARIA

Ivanka Shalapatova, PhD  
SWU „Neofit Rilski“

**РЕЗИЮМЕ:** Настоящата статия цели да представи статуквото с образованието и грижата в ранна детска възраст (ОГРДВ) в България спрямо останалите страни, членки на ЕС. Анализът е организиран около достъп на децата до обществените услуги за ОГРДВ, работна сила, финансиране и управление, а това са някои от основните области на националните системи за образование и грижа в ранна детска възраст, в които страните членки могат да постигнат качество на всички услуги.

**Ключови думи:** *ранно детско образование и грижа, качество, достъп, детско развитие, родители*

**ABSTRACT:** This paper aims to present the status quo of early childhood education and care (ECEC) in Bulgaria by presenting its position among the status quo in other EU member states. The analysis is organized around some of the key areas of ECEC which contribute most to achieving quality in all ECEC services, namely: access, workforce, financing and governance.

**Key words:** *early childhood education and care, quality, access, child development, parents*

### Въведение

В Европейския съюз ранното детство и социалната политика са от компетенцията на държавите членки, но на европейско ниво е залегнала идеята за високата възвръщаемост на инвестиране в ранното детско развитие. Трите най-важни документа на ЕС за ранното детско развитие правят връзката, че инвестирането в ранното детство е ключова предпоставка за изпълнение на много други политики и без него съответно и другите политики няма да могат да бъдат изпълнени. Тези документи са пожелателни за държавите членки, но ЕС си е поставил амбициозни цели за своето развитие. От стратегически характер е документът „Европа 2020“, в който изрично е заложено, че висококачественото образование и грижи в ранна детска възраст могат да имат сериозен принос за постигането на две от целите в стратегията. Това са намаляване на дяла на преждевременно напускащите училище под 10% и избавяне на поне 20 милиона души от застрашаващата ги бедност и социално изключ-

ване. От насърчаването на ранното детско развитие има не само ползи за самото дете и за семейството, но има силни икономически, социални и образователни ползи за цялото общество, като се започне от допринасяне за създаването на квалифицирана работна сила, мине се през подкрепа за по-добър баланс между работата и личния живот и се стигне до решаващата им роля в прекъсването на цикъла на неравностойното положение, успешното обучение през целия живот, социалната интеграция, личностното развитие и по-късно пригодността за заетост. Това прави познаването на статуквото в образование и грижа в ранна детска възраст важно. Статията прави обзор на международни стратегически документи и очертава основните насоки за развитие на ОГВДР в България въз основа на областите, които показват нуждата от промяна за постигането на високо качество на услугите за ОГРДВ и реализирането на цялостна политика за ранното детство като основа за просперитет на цялото общество.

### **Обзор на Европейските политики за образование и грижа в ранна детска възраст (ОГРДВ) и мястото на България**

Съветът на ЕС прие *Препоръка за висококачествени системи за образование и грижи в ранна детска възраст* на 22 май 2019 г., с което се слага началото на системната работа на страните членки на ЕС по преследване на количествените и качествените цели, така че националните политики да допринесат за хармонично развитие в първите години от живота на всяко дете и по този начин да инвестират в човешкия капитал за постигане на целите на ЕС за следващите десетилетия. Целта на тази препоръка е да се установи общоевропейско разбиране за качество на образованието и грижите в ранна детска възраст. В нея се набелязват възможните действия, които правителствата могат да предприемат в зависимост от конкретните обстоятелства във всяка държава. Препоръката е насочена и към родители, институции и организации, включително социални партньори и организации на гражданското общество, както и изследователи, които полагат усилия за подобряване на сектора.

Публикуваното през 2014 г. предложение за ключови принципи на рамката за качество бе първото становище на европейски експерти от 25 държави относно качеството на образованието и грижите в ранна детска възраст. Изложените в него позиции се основават на пет области: достъп, работна сила, учебна програма, наблюдение и оценка, и управление и финансиране. Формулирани са общо десет позиции, отнасящи се до повишаването на качеството на образованието и грижите в ранна детска възраст. Документът е разпространен в много държави от местни заинтересовани страни, ангажирани с инициативи за отстояване на политики, научни изследвания и обучение. В тези страни проектът за рамка изиграва ролята на катализатор на промяна, подпомагайки процесите на консултация относно политиките, които служат като основа на съществуващите процеси на реформи. Така се стига до *Европейската рамка за качество*, чиято основа се слага по отворения метод за коорди-

нация от работна група, в която членуват представители на 25-те страни членки, заедно с Норвегия и Турция.

Европейската рамка представя пет области на ОГРДВ, които гарантират качество за децата и тяхното пълноценно развитие. Това са:

1. Достъп: достъпна система за всички, всеки може да си я позволи; система, която насърчава участието и подсилва социалното включване на децата, обхваща многообразието сред децата.
2. Работна сила: професионалисти и висококвалифицирани хора, лидерство, подкрепящи условия на работа.
3. Програма на грижа и образование: холистична, гъвкава, изискваща сътрудничеството, подобрявана и ревизирана регулярно.
4. Оценка и мониторинг: редовна и прозрачна оценка, организирана около най-добрия интерес на детето; ефективно се ползва за развитие на политиката.
5. Управление и финансиране: координирано законодателство и финансиране, ясни отговорности, насърчено е сътрудничеството, напредък към постигането на универсално правно изискване за достъп (universal legal entitlement).

Акцент в рамката се поставя върху работата с деца в уязвимо положение. За ролята на родителите в изграждането и развиването на висококачествени системи Съветът на ЕС отделя специално внимание: „На родителите, които срещат проблеми, могат да бъдат предложени индивидуални консултации по време на домашни посещения. За да се превърне участието на родителите в реалност, услугите за образование и грижи в ранна детска възраст следва да бъдат разработени в партньорство със семействата и да се основават на доверие и взаимно уважение. Участието на родителите като партньори в предоставянето на такива услуги е от съществено значение – семейството е най-важната среда, в която децата растат и се развиват, а родителите (и настойниците) са тези, които носят отговорност за благосъстоянието, здравето и развитието на всяко дете“.

Наличието на единна Европейска рамка за качество в ОГРДВ е резултат от редица форми на сътрудничество и инициативи на политическо ниво в ЕС (Milotay, 2017), а именно:

- Наличието на политически приоритети, заложен в стратегията „Европа 2020“, Европейският семестър и годишното проучване на растежа;
- Наличието на Стратегия за образование и обучение 2020 и заложените в нея цели и индикатори, както и прилагането на Отворен метод за координация с общи цели, както и учене и консултиране между страните членки на ЕС в работни групи;
- Политически дебат – проведен в Съвета по образование, както и в ГД Училища;
- Наличие на целево финансиране през структурните фондове, Европейски програми за образование и проучвания Horizon 2020, Еразъм+, план за инвестиции в Европа;
- Наличието на инструменти като eTwinning и School Education Gateway.

Глобалните цели за развитие на ООН са рамката за развитие, приета от всички държави членки през 2015 г. Те развиват и надграждат Целите на хилядолетието за развитие (Millennium Development Goals). През 2016 г. Общото събрание на ООН прие нови цели, като за проследяването на постигането на всяка от тях има разработени подробни индикатори. Има 17 цели и 169 индикатора към тях и за разлика от предишните цели, в тези се вижда ясно ролята на ранното детско развитие. Ранното детско развитие е посочено в Цел 4, която е свързана с предоставянето на приобщаващо и справедливо образование и насърчаване на ученето през целия живот. Изрично е споменато в подцел 4.2: „До 2030 г. да се гарантира, че всички момичета и момчета имат достъп до качествено ранно детско развитие, грижа и предучилищно образование, така че да са готови за начално образование.“ Освен това РДР се разглежда като инструментално в постигането на повечето от другите цели. Към 11 от 17-те цели има индикатори, които разпознават неговата роля.

Всяка страна носи отговорност за изпълнението на целите и е желателно да разработи национален план за действие и да бъдат преразгледани съществуващите планове за секторно развитие, така че да се гарантира, че целите и индикаторите ще бъдат изпълнени в срок до 2030 г.

България изостава и по два от индикаторите. Делът на преждевременно напускащите училище е 13.8% през 2016 г. Има покачване от 2011 г. Процентът на живеещите в риск от бедност и социално изключване е най-висок в ЕС: 41.3%.

Други важни документи са т. нар. *Цели от Барселона и Европейската референтна стойност*. И двата документа поставят индикатори за пропорцията от деца до 3-годишна възраст и над 3-годишна възраст (или 4 г.), които са обхванати във формални форми на обучение или грижа. Стойностите на целите от Барселона са за обхващане във формално образование или грижа на мин. 33% от децата до 3 г. и мин. 90% от децата между 3 г. и възрастта за започване на училище. Много от критиките на т.нар. *Цели на Барселона* са свързани с фокуса им върху количествените индикатори за обхвата на децата в ранна възраст във форми на образование и грижа като малко внимание се обръща на качеството на тези услуги. При децата до 3-годишна възраст е важен и балансът на ролите на семейството и обществените форми на образование и грижа, както и зачитане на особеностите на възрастта при постигането на целевите стойности на обхват на децата. Поради факта, че основният фокус е върху когнитивното и речевото развитие, има риск стратегии на децата за учене през играта, откривателството, свободата на движение, взаимоотношенията и дискусиите с други деца да не бъдат достатъчно насърчени.

Наличната транснационална статистика и анализът на националните политики в Европа за образование и грижа в ранна възраст, както и основните тенденции и подходи към ОГРДВ са обобщени в два прегледа, издадени от Изпълнителната агенция за образование, аудиовизуални продукти и култура. Прегледът през 2009 г. представя статуквото с основните показатели на ОГРДВ като домакинства с деца до 6-годишна възраст, семейства с един ро-

дител, финансовата несигурност при семействата и други фактори от социално-икономически характер (Eurydice and EACEA. Obucenie i grija v ranna detska vuzrast v Evropa: spraviane sus socialnite i kulturni neravenstva, 2009). Основни сфери на прегледа са достъпа до ОГРДВ, образование и обучение на персонала и професионалния им профил, финансиране, както и организацията на услугите и подхода на обучение. В организация на услугите и подхода на обучение се разглеждат функционалните параметри, учебните програми, подходи и цели, инициативите за групите в риск и се поставя сериозно внимание върху партньорството със семействата. Един от основните изводи на прегледа на ситуацията с ОГРДВ в Европа през 2009 г. е фактът, че предоставянето на услуги за деца до 3 години все още не се признава изцяло като етап от образованието и по тази причина данни за различните аспекти на този етап или липсват, или са ненадеждни, защото не са стандартизирани. Финансирането на сектора все още предполага семействата да заплащат такси. Ясно се отчита фактът, че с някои изключения са малко страните в Европа, които имат процедури за оценка на държавните политики на достъпа на най-малките до услуги. За услугите за деца до 3-годишна възраст, предоставяни в център, се отчита фактът, че характеристиката на тези заведения остава като център за гледане на деца, който има основно социално-икономическа роля. Като поемат отговорността за гледане на децата, те дават възможност и на двамата родители да работят, а това оказва икономически ефект, както и оказва влияние върху насърчаване на равенството между половете. Подчертани са някои от основните пречки за участието на децата до 3-годишна възраст във форми на ОГРДВ. Една от тях е свързана с недостатъчното предоставяне на тези услуги, както и заплащането на такси. Базираното у дома обучение не е достатъчно. Насърчават се страните да преминат към единна система на управление и развитие на услугите за ОГРДВ, а не различни системи да управляват услугите за децата на възраст до 3 и над 4 години. Внимание се отдава и на работата със семейства в неравностойно положение. Относно партньорството със семейства се посочва, че най-обичайната форма на контакт между родителите и обучаващите е предоставянето на информация на родителите най-често под формата на родителски срещи и даване на насоки и съвети към родителите. В малко страни „работата с родителите по други начини и изграждането на партньорство е системна характеристика на услугите“ (Eurydice and EACEA. Obucenie i grija v ranna detska vuzrast v Evropa: spraviane sus socialnite i kulturni neravenstva, 2009: 108).

### **Партньорство с родителите**

По отношение партньорството с родителите прегледът от 2014 г. посочва добри практики за насърчаване на това взаимоотношение като изработването и даването на насоки за домашно базираните форми на ОГРДВ и прилагането на цялостни програми за работа с родителите както при център-базирана, така и домашно-базирана форма на предоставяне. Представени са ефектите от

домашните посещения на специалистите от общественото заведение за ОГРДВ в домашна среда. Практиката на домашни посещения има две ползи: от една страна, се дава съвет и насоки към родителите и от друга, се идентифицира важна за специалистите информация относно семейната среда, в която живее детето, а оттам се научава повече за холистичните потребности на детето и на семейството. Подобен подход дава възможност да се прилага и системният подход в работата със семейството. Участието на родителите в управлението на заведението за ОГРДВ се отчита като практика основно в заведенията за деца над 3-годишна възраст. България е сред страните, в които включването на общността и родителите в работата на детското заведение за деца под 3-годишна възраст не е задължително по регламент (Eurodyce and Eurostat, Key Data, 2014). Отбелязани са три нива на интервенция, на всяко от които следва да се предприемат мерки, за да се постигне успешна включваща практика на ОГРДВ, според Vandenberg и Lazzari (2014). Едното ниво са самите родители. На него те предлагат две ключови мерки: включването им в дейността на детското заведение, както и наличието на информация за тях, която е достъпна и качествена. Другите две нива на интервенция са нивото на предоставянето на услугата и нивото на политиките, които създават регулаторната среда за успешното развитие на практиките. За тях услугите на детското заведение следва да са желани и подходящи за родителите, което предполага активното им включване в дизайна и развитието на живота в детското заведение.

Като част от отворения метод на координация в областта на образованието и обучението, както и по линия на рамката за сътрудничество „Образование и обучение 2020“ е създадена тематична работна група по ОГРДВ, която стартира работа през есента на 2018 г. ([https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-working-groups\\_bg](https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-working-groups_bg) p/18.06.2019). Това показва силен политически интерес към усилията на държавите членки за подобряване не само обхвата на децата, но и гарантиране на достъпа им до качествени форми на образование и грижа, които да дадат възможности на всички деца да реализират своя пълен потенциал и да успеят със своята реализация в образованието, както и в трудовата си реализация и да допринесат за просперитета на Европейската общност като цяло.

### **Количествени измервания на ОГРДВ в Европа**

Сравнението на статистически данни, свързани с най-малките граждани на ЕС, показва, че в европейското семейство има предизвикателства, общи за всички страни членки, като някои от тях се преодоляват от определени държави по-успешно от нашата, като например обхващането на деца в ранна възраст във формална грижа. Но има и такива, за които всички все още търсят своите решения – ниската раждаемост на жените. Проследяването на друг индикатор – нивата на детската смъртност за последните години, илюстрира по обективен и категоричен начин, от една страна, колко много е направено по отношение на РДР в България, но от друга, и колко много още трябва да се

направи, след като се съпоставят успехите на страната ни с тези на останалите държави в ЕС.

Според данни от 2019 г. целта от 33 % като цяло е постигната в 13 държави членки (Eurydice calculations, EU-SILC Survey, 2019: 66). Дания е единствената страна, постигнала 72% обхват. В три държави обхватът е изключително нисък – под 10% – България, Чехия и Словакия. Държави като Хърватска, Унгария, Австрия, Полша, Румъния, Северна Македония и Сърбия имат обхват между 10 и 20%.

В България не се наблюдава и устойчива тенденция към по-голямо включване на малките деца – броят на обхванатите деца през 2017 г. (9,4%) е бил малко повече от 2015 г. (8,9%), но по-малък от 2016 г. (12,5%).

В различните местни контексти факторите, оказващи влияние върху използването на обществени услуги за полагане на грижи за деца, са различни. Статистическите данни, предоставени от Евростат, позволяват да се установи дали сегашните детски заведения отговарят на търсенето и да се определи какво трябва да се подобри. Според данните на Евростат от 2016 г. липсата на налични места се посочва като основната причина, поради която грижите за деца не се използват в Латвия, Финландия, Франция, Естония, Гърция, Словения, Полша и Чешката република. В България от всички фактори, които оказват влияние върху достъпа на услугите за ОГРДВ, а именно финансови причини, разстояние, липсата на свободни места, неподходящо работно време, липса на добро качество и други, най-силният фактор представляват финансовите причини (6.3 %) (EU-SILC, services module, 2016).

### **Финансиране и управление**

Публичните разходи могат да играят важна роля по отношение на наличността, ценовата приемливост, достъпността и качеството на грижите за деца. Процентът от БВП, предназначен за грижи за деца, варира значително в целия ЕС. Той е най-висок в Швеция (1,6%), Дания, Франция и България (1,2%). Разпределението на разходите за отделните възрастови групи в отделните държави членки също се различава. В някои държави по-голямата част от разходите се съсредоточават върху грижите за деца на възраст от 3 години до възрастта за задължително посещаване на училище като в България (Report of the EC, 2018).

В препоръката на Комисията от 2013 г. относно „Инвестициите в децата – изход от порочния кръг на неравностойното положение“ се подчертава, че предоставянето на висококачествени и ценово достъпни услуги за грижи за деца може да се счита за добър пример за печеливша социална инвестиционна стратегия, тъй като то насърчава развитието на децата, като в същото време дава възможност на родителите да приемат платена работа. В повечето случаи допълнителните данъчни приходи (през жизнения цикъл), генерирани от увеличеното участие на родителите на пазара на труда, са достатъчни, за да покрият разходите за грижи за деца. Ако не са налице висококачествени и ценово достъпни услуги за грижи за децата, разходите за професионални гри-

жи за две деца в някои държави могат да съставляват повече от една пета от располагаемия доход на двойка с ниски доходи. През април 2017 г. като част от пакета за Социалния стълб, Комисията потвърди важното значение на това работата в тази област да продължи в работен документ относно преглед на препоръка относно „Инвестициите в децата“.

Докладът за достъпността и качеството на услугите на Eurofound (2015) показва, че различни инициативи могат да помогнат за интеграцията на децата със специални нужди в детските заведения. Качеството на грижите за деца зависи до голяма степен от политическата воля и от устойчивото и достатъчно финансиране на приобщаващите мерки.

### **Персоналът в заведенията за ОГРДВ**

Почти всички държави, които гарантират места във формална грижа на деца в най-ранна възраст, имат изискване за поне един член на персонала на група деца в ОГРДВ да има висше образование (минимум 3 години ISCED 6). Според Наредба № 26 от 18.11.2008 г. за устройството и дейността на детските ясли и детските кухни и здравните изисквания към тях, и в яслите в България задължително работи педагог с висше образование по специалност „Предучилищна педагогика“. България, наред с още 12 страни, членки на ЕС, изисква минималното ниво на ключовите практики в заведенията за ОГРДВ да бъде бакалавърска степен (Eurydice, 2018). Освен ключовите специалисти в екипа на заведенията за ОГРДВ са ангажирани и редица асистенти, които подкрепят процеса на грижа и образование за децата. България е сред 12-те страни, в които такива асистенти не са ангажирани. В останалите страни членки на ЕС подобен тип асистенти са активно ангажирани със съответните изисквания за ниво на образование.

Въвеждането и професионалната ориентация за специалистите, които за първи път постъпват в системата на ОГРДВ, е една ключова практика, която оказва положително влияние върху мотивацията на експертите да останат в системата. България е една от само 7-те страни членки на ЕС, която има задължителна и структурирана програма за въвеждане както за услугите за деца под 3-годишна възраст, така и за по-големите (Eurydice, 2018: 52).

### **В заключение**

Обхващането на деца до 3-годишна възраст остава най-ниското в България в сравнение с останалите страни членки на ЕС. Следва да се предприемат по-целенасочени и активни мерки за преодоляване на пречките пред семействата за ползване на услугите на обществените форми на ОГРДВ, което би насърчило развитието на децата, особено тези в неравностойно положение. Финансирането на грижите за деца до 3-годишна възраст е едно от най-високите в България спрямо останалите страни. Въпреки че се отделя сравнително висок ресурс от БВП за ОГРДВ, от всички фактори, които оказват влияние върху достъпа на услугите за ОГРДВ, а.и. финансови причини, разстояние, липсата на свободни места, неподходящо работно време, липса на добро ка-

чество и други, най-силният фактор за българските семейства представляват финансовите причини. Това предполага по-задълбочен анализ на финансовите пречки пред родителите да ползват качествени услуги за ОГРДВ. Относно изискванията към персонала, както и системите за обучение и развитие България има добри показатели.

Постигането на високоефективна и качествена система за ОГРДВ изисква промени както в трите сфери на общата *Европейска рамка за качество*, разгледани по-горе (достъп, финансиране, персонал), така и в останалите области: програми за обучение на деца в ранна възраст и прозрачно и последователно наблюдение и оценка на услугите за ОГРДВ. България остава сред страните, в които включването на общността и родителите в работата на детското заведение за деца под 3-годишна възраст не е задължително по регламент и това предполага насърчаването на интервенции в посока активно осъзнаване на ползите от родителското участие в живота на детското заведение както за детето, така и за семейството и обществото.

## Литература

1. Eurodyce and Eurostat (2014) Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe
2. Eurofound (2015) Griji v ranna detska vuzrast: Dostupnost i kacestvo na uslugite, <https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2015/social-policies/early-childhood-care-accessibility-and-quality-of-services>
3. European Commission / EACEA / Eurydice, (2018), 52. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5816a817-b72a-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-102611557/08.08.2019>.
4. Eurydice and EACEA (2009). Obucenie i grija v ranna detska vuzrast v Evropa: spraviane sus socialnite i kulturni neravenstva.
5. Eurydice calculations based on Eurostat EU-SILC Survey [ilc\_caindformal] (last update: 23/05/2019), 66, Eurydice, – <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5816a817-b72a-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-102611557/08.08.2019>
6. EU-SILC ad-hoc modul otosno uslugite za 2016 g. Pricini, poradi koito ne se izpolzvat profesionalni uslugi za polagane na grija za deca pod vuzrastta za zaduljitelno poseshtavane na ucilisthe.
7. [https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-working-groups\\_bg\\_p/18.06.2019](https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-working-groups_bg_p/18.06.2019).
8. Milotay, N. (2017) Proposal for a quality framework, Central European University, Budapest
9. Raboten document na slujbite na Komisiata. Dokument otosno Pregled na preporukata ot 2013 otosno „Investiciite v decata – izhod ot porocnia krug naneravnostoinoto polojenie“ (SWD (2017) 258 final).
10. Vandenbroeck, M. & Lazzari, A. (2014) Accessibility of early childhood education and care: a state of affairs, European Early Childhood Education Research Journal, 22:3, 327-335, DOI: 10.1080/1350293X.2014.912895

## БЛАГОДАРНОСТТА КАТО КОРЕЛАЦИЯ МЕЖДУ ЕМОЦИОНАЛНАТА И ДУХОВНАТА ИНТЕЛИГЕНТНОСТ

докторант Гергана Ангелова Аврамова-Тодорова  
*Бургаски свободен университет*

### GRATITUDE AS A CORRELATION BETWEEN EMOTIONAL AND SPIRITUAL INTELLIGENCE

PhD student Gergana Angelova Avramova-Todorova  
*Burgas Free University*

**РЕЗЮМЕ:** Статията разглежда корелацията между благодарността и емоционалната и духовната интелигентност. Актуалността на темата е свързана с все нарастващата необходимост да се изследва влиянието на емоциите върху резултатите на човека в работата, взаимоотношенията и здравето. Представена е същността на понятията, значението на емоциите и осъзнаването им за усещането на благополучие и житейски успех.

**Ключови думи:** благодарност, емоционална интелигентност, духовна интелигентност

**ABSTRACT:** The article examines the correlation between gratitude and emotional and spiritual intelligence. The relevance of the topic is related to the growing need to examine the impact of emotions on a person's performance in work, relationships and health. The essence of the concepts, the meaning of emotions and their awareness for the feeling of well-being and life success are presented.

**Keywords:** gratitude, emotional intelligence, spiritual intelligence

*„Ние не сме човешки същества, които имат духовни изживявания;  
ние сме духовни същества, които имат човешки изживявания.“*

Защо са ни необходими емоциите? Има ли нужда да бъдем емоционално и духовно интелигентни?

Когато обединим осъзнаването на емоциите, които изпитваме, с чувството на благодарност, ние можем да опознаем по-добре себе си и да постигнем равновесие в системата си от интелектуални, емоционални и духовни потребности.

Човешкото поведение се изгражда върху емоциите. Те активират и организират възприятието, мисленето и стремежите на човека (Изард, 2017:48). Простичкото назоваване на емоциите може да окаже трансформиращ ефект, значително да намали болезненото, мрачно и всепоглъщащо чувство на безсилие и да го сведе до обозримо преживяване с ясни очертания и име (Дейвид, 2017:104). Това обяснява и значението на емоциите – те имат оценъчна функция, благодарение на която организъмът може да реагира своевременно

менно и да мобилизира енергийните си ресурси за действия, насочени към задоволяване на непосредствените си потребности. Тоест емоциите съдържат определена информация и тяхната поява е обусловена от конкретни причини. Те участват в един от най-важните за човека процеси – този за вземане на решения. Именно емоциите са тези, смята Борис Лемберг, които ни мотивират и затова емоционалният ни интелект трябва да бъде развиван, също както се стремим да развием ума си. Това е необходимо, за да можем да сме наясно какви емоции ни мотивират, когато вземаме определено решение.

Емоциите и тяхното осъзнаване са основна част от емоционалната интелигентност. Обикновено се приема, че емоционалната интелигентност се състои от пет компонента:

1. Самопознание, което включва познанието на себе си и същността на емоциите.
2. Самоконтрол, който представлява способността да управляваме и контролираме собственото си емоционално състояние.
3. Мотивация, чиято същност е в способността да направляваме емоциите си, за да постигаме определени цели.
4. Емпатия, която предполага възможност за определяне на емоциите на другите.
5. Социални умения, които включват отношението към другите и влиянието върху тях (Гитуни, 2003:44).

Самопознанието, като първи компонент на емоционалната интелигентност, ни помага, освен да разпознаваме чувствата, които изпитваме, да не ги пренебрегваме, когато са ни неудобни (Уилкс, 2003:19).

Самоконтролът, освен възможността да се справяме с емоциите веднага щом сме осъзнали, че ги изпитваме, ни предоставя способност да създадем в себе си вътрешен режим, който да знае по какъв начин да реагира най – адекватно на определено чувство, което в момента изпитваме: например, когато съм потиснат, не започвам да се самообвинявам, а се отнасям към себе си с грижовност и утеха.

Мотивацията е свързана и произхожда от латинската дума *movere* – „движа се“. Действително, емоциите са тези, които ни задействат, но е важно да можем да определяме посоката на това движение, интензивността му, както и да умеем да отлагаме неговия автоматичен старт. Това означава да можем да не се поддаваме на импулса си автоматично, веднага, щом определена емоция ни завладее. Това умение ни приближава до състоянието, наречено „поток“. Това състояние на оптимално преживяване по същността си е най-близко до онова, което обикновено се разбира под „щастие“. Според създателя на теорията за оптималното преживяване, постигането на контрол над живота никога не е лесно, но в дългосрочен план състоянието на „поток“ значително спомага за постигането на чувство за участие в определянето на съдържанието на живота (Чиксентмихай, 2016: 12).

Емпатията е изключително важна, ако искаме не да съчувстваме и да съжаляваме другия, а искрено да бъдем съпричастни с емоциите на другите.

Това, разбира се, е непостижимо, ако не сме се научили да разпознаваме собствената си емоционална система.

Социалните умения представляват способността да изграждаме връзките си с другите, без да се основаваме на предварително определени роли или на отношения, изградени на плоскостта на власт и подчинение. Те са от голямо значение за създаване на спонтанни, щастливи и мотивиращи взаимодействия с хората около нас.

Емоциите не са неопределени и неуправляеми, затова е важно да бъдат развивани. Те служат като средство за повишаване на сигурността и разширяване на адаптивните възможности на организма и представляват механизъм за вътрешна регулация на психическата дейност и поведението на хората. Иначе казано, осъзнатите емоции ни помагат да бъдем по-щастливи. Всъщност, ако трябва да има тайна, то тя е, че когато си по-малко нещастен, си по-щастлив. (Кръчли, 2015).

Като надгражда тези определения, използвайки собствената си богата проникателност, Де Ботън стига до по-многоизмерно определение. Според него емоционално интелигентният човек знае, че любовта е умение, а не чувство и изисква доверие, уязвимост, щедрост, хумор, сексуално разбиране и известна доза примирение. Емоционално интелигентният човек си дава времето да определи какво дава смисъл на работата му и има увереността и упоритостта да се опита да намери баланс между своите вътрешни приоритети и нуждите на света. Емоционално интелигентният човек знае как да се надява и да бъде благодарен, като същевременно остава непоколебим пред по същество трагичната структура на съществуването. Емоционално интелигентният човек знае, че може да бъде силен само в няколко области и в определени моменти, но се ангажира да открие своите несъвършенства и да предупреди навреме другите за тях... Малко са катастрофите в нашия собствен живот или в този на нациите, които в крайна сметка не се дължат на емоционално невежество (Alain de Botton, *The School of Life: An Emotional Education*).

За да постигнат самосъзнание, повечето хора трябва да започнат от самото начало и да преоткрият своите чувства. Много са хората, които познават съвсем повърхностно това, което изпитват – те се чувстват „добре“ или „отвратително“, което е твърде неопределено. Връзката със собствените им чувства е твърде далечна. Те не усещат чувствата си директно, а само дават някаква представа за тях. Техните чувства не им въздействат, емоциите им не ги трогват. Подобно на празните хора на Елиът те са като: *Контури без форма, нюанси без цвят, парализирана сила, застинал жест*.

Когато хората не са в състояние да изживяват чувствата си, те често трябва да се учат да си отговарят на въпроса: как точно се чувствам сега? При това, не е толкова важно силата на преживяването. Нюансите на преживяването и неговата интензивност се научават с времето, важно е самото преживяване и яснотата, че аз съм този, който усеща чувството. Това означава освен това, че трябва отново да осъзнаем тялото си. Защото „тялото – такова, каквото го

усеща детето – може да бъде наречено най-първичната сърцевина на Аза, казва Гарднър Мърфи (Мей, 2014:101).

Емоционалната интелигентност не е достатъчна да обясни същността на човешката душа.

Какво е духът? Духът, който води към царството на утрешния ден, може да бъде разпознат само от чувството. (Кандински, 2016:42)

Речникът „Уебстърс“ описва духа като „живителния или жизнен принцип; онова, което вдъхва живот на физическия организъм за разлика от материалните му елементи; жизнения дъх“. По своята същност човешките същества са духовни създания, защото изпитват нуждата да задават „фундаментални“ и „универсални“ въпроси. Ние се ръководим от специфичния копнеж да придаваме значение и стойност на постъпките и преживяванията си. Стремим се да видим живота си в един по-наситен със смисъл контекст. И нито коефициентът на интелигентност, нито емоционалният коефициент са достатъчни да обяснят цялата сложност на човешкия интелект или богатството на човешката душа и въображение. Тъй като духовният интелект оперира от центъра на мозъка чрез обединяващите неврологични функции на мозъка, той обединява всичките ни видове интелигентност. Благодарение на него ние сме напълно разумните, емоционални и духовни същества, които сме (Зохар, Маршал, 2003:18).

Нашите физически, емоционални, умствени и духовни потребности работят като една система и когато в нея съществува равновесие, ние сме щастливи. Равновесието в случая означава да се погрижим истинските ни потребности да бъдат задоволени. Развитието на по-добро ниво на емоционална интелигентност е едно пътуване, по време на което непрекъснато се учим. Колкото повече съзнаваме защо правим определен избор, толкова повече научаваме и израстваме на базата на собствения си опит. С ясното съзнание идва и по-доброто приемане на собствената личност.

Как изразяваме нашата духовност, е нещо лично, но осъзнаването ѝ ще определи дали ще се чувстваме удовлетворени в бъдеще.

Част от нашата духовност е готовността да поемем по-голяма лична отговорност по отношение на световните събития. Освен това в личен план е добре да се замислим как възпитаваме идващите поколения. Важно е да дадем на децата свободата да открият кои са в действителност и да насочим съзнанието им към постигане на емоционална интелигентност. Ако развиваме уменията им в тази посока, ще предотвратим понижаването на емоционалната интелигентност с всяко следващо поколение. Пример за емоция, нейното послание и подходящо действие: радост – удовлетворение от това, че работите за духовното си израстване; изпълнени сте с щастие, ентузиазъм и любов към живота; оставете се на усещането – то ще генерира още повече енергия (Вермюлин, 2008:21-288).

Когато сме духовно интелигентни, ние сме съзнателни за „голямата картина“ – както за себе си, така и за вселената и своето място и цел в нея (Бюзан, 2001:11).

Често духовната интелигентност се счита за най-важната от многото различни видове интелигентност на човека. Развитието ѝ ни позволява да погледнем от светлата страна на нещата и да си припомним качества като ентузиазъм, бодрост, енергичност и упоритост.

Един от начините да свържем нашата емоционална интелигентност с духовната си осъзнатост е, когато се научим целенасочено да изпитваме чувство на благодарност.

Благодарността е описана като морална добродетел, отношение, емоция, черта на личността и възможност за справяне (Emmons, McCullough, & Tsang, 2003). Като афективна черта на личността (благодарното отношение или склонността към благодарност) тя е определена като обобщена склонност да се разпознава и реагира с благодарна емоция към ролята на други хора в положителните преживявания, които човек получава (McCullough, Emmons, & Tsang, 2002: 112). Благодарността се асоциира положително с редица усещания за субективно благополучие, а тези, които оценяват високо чувството на благодарност като афективен белег, са склонни да изпитват висока степен на удовлетвореност от живота, както и да показват по-висока степен на просоциално поведение, съпричастност и прошка (McCullough et al., 2002). Действията, вдъхновени от благодарността, изграждат и укрепват социалните връзки (McCullough, Kilpatrick, Emmons, & Larson, 2001).

И прощката, и благодарността са положителни психологически реакции, първата към междуличностни негативни преживявания, от които човекът се е почувствал наранен, а втората – към междуличностни положителни преживявания. И двете са важни поради своя потенциал за насърчаване и поддържане на социални отношения (Bono & McCullough, 2006).

Осъзнаването и управлението на емоциите играят важна роля за установяване и поддържане на междуличностни отношения. Емоционалната интелигентност, благодарността и прощката могат да бъдат свързани помежду си и са важни фактори за насърчаване и поддържане на социалните взаимоотношения (<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0081246314546347>). Кога наистина сме благодарни – дали когато казваме „благодаря“, винаги го мислим, или е акт на заучена учтивост? Невролозите са установили, че ако наистина изпитваме дълбоко в себе си това чувство, ще бъдем по-щастливи и по-здрави.

Редовното изразяване и усещане на благодарност води до изключително много ползи за този, който го изпитва (DailyHealthPost Editorial July 21, 2019).

Съществуват много начини за развиване и за изразяване на благодарност: например водене на дневник, работа с писма, визуализация (Митева, 2015:95-126).

Фокусирането върху положителните преживявания и чувството на благодарност може да подобри качеството на съня и да намали чувството на тревожност и депресия. Освен това благодарността е свързана с доброто настроение и по-слабата умореност.

Благодарността, в най-разнообразните ѝ характеристики, може да бъде възприемана и изпитвана в доста широк спектър. Готовността да изпитва благодарност засяга не само индивида, но и неговите междуличностни отношения.

Каква е същността на благодарността?

1. Тя е умението да ценим това, което имаме. Твърде лесно е да задържаме вниманието си върху това, което ни липсва в живота. В този порочен кръг ние лесно потъваме в отрицателни емоции. В противовес, благодарността фокусира вниманието върху това, което имаме – живот, семейство, работа и т.н.
2. Благодарността е способността да оценим това, което е протекло правилно, случило се е така, както трябва. Тя е умението да забелязваме и да не приемаме за даденост онова, което е наред в живота ни.
3. Благодарността е свързана и с възможността да ценим това, което останалите правят за нас. Никой от нас не е напълно независим от другите и не би се справил без тяхната помощ сам с всичко.
4. Благодарността е осъзнаването, че нашият живот е по-добър от живота на толкова много други хора, които нямат този късмет (<http://www.theeiinstitute.com/>).

### Заклучение

Подкрепянето на емоционалното развитие е особено важно за чувството на успех, благополучие и щастие на всеки човек. То е свързано с отношенията в семейството, приятелите, както и с доброто психическо и физическо здраве на хората. В тази връзка е важно да се практикува изпитването на осъзнато чувство на благодарност, тъй като то повишава коефициента ни на емоционалност и засилва връзката между емоционалната и духовната интелигентност.

### Литература:

1. Alain de Botton, *The School of Life: An Emotional Education*
2. Бюзан, Т., (2001), „Силата на духовната интелигентност“, 11
3. Вермюлин, С., (2008), „Емоционална интелигентност за всеки“, 21-288
4. Гитуни, М., (2003), „Емоционалната интелигентност“, 44
5. Дейвид, С., (2017), „Емоционална пластичност“, *Гнездото*, 104
6. Зохар, Д., Маршал, И., (2003), „Духовна интелигентност“, 18
7. Изард, К., (2017), „Психология на емоциите“, 48
8. Кандински, В., (2016), „За духовното в изкуството“, 42
9. Кръчли, Лий, (2015), „Как да бъдем щастливи или поне по-малко тъжни“, 2015
10. Мей, Роло, (2014), „Човекът в търсене на себе си“, 101
11. Митева, П., (2015), „Творчески подходи в кризисната интервенция“, 95-126
12. Уилкс, Ф., (2003), „Интелигентните емоции“, 19
13. Чиксентмихай, М., (2016), „ПОТОК Психология на оптималното преживяване“, 12

**НАЧАЛНО БАЗОВО УЧИЛИЩЕ „МИХАИЛ ЛЪКАТНИК“  
ПРЕВРЪЩА ПРИРОДАТА В ИНТЕГРАЛНА ЧАСТ  
ОТ СРЕДАТА НА ОБУЧЕНИЕ**

**Румяна Борисова Костова**

*Начално базово училище „Михаил Лъкатник“, гр. Бургас*

**MIHAIL LAKATNIK PRIMARY SCHOOL  
TURNS NATURE INTO AN INTEGRAL PART  
OF THE LEARNING ENVIRONMENT**

**Rumyana Borisova Kostova**

*Mihail Lakatnik primary school, Burgas*

**ABSTRACT:** Nature is a critical component for our overall development and yet nowadays we come further and further apart from it. In schools nature is just like a beautiful painting that you watch, admire from afar without real and direct interaction.

On this background, the motivation for our work comes from the lack of nature exploration programs in implementing the national curricula at preschool and primary levels and aims to develop and integrate nature programs as an essential part in implementing the national curriculum at preschool and primary school level.

For Michail Lakatnik primary school nature has already become a sustainable part of the students' learning environment. Nature finds its place in the classroom and becomes itself a classroom with activities on various projects and programs. In this article we answer several important questions:

How does the class environment look like?, What had happened till now?, How did the school environment change?, What are our five keys of success?

***Keywords:** nature, learning environment, innovation, active participation, projects.*

От философския въпрос на Сократ „Какво е знанието?“ до неговия съвременен еквивалент НБУ „Михаил Лъкатник“ изминава повече от три десетилетия изследователски път в търсене на нов модерен подход за събиране, обработка, организиране и споделяне на знанията сред учители и ученици с над 16 партньорски държави. Учителите се стараят да открият синергична комбинация от начини за достигане до знание – проектно-базирано обучение, взаимодействието с изкуството, възможностите на модерни компютърни технологии за създаване на собствени ученически виртуални или реални продукти.

Всичко това изисква нов тип комуникационна компетентност, базирана не само на знания, но и на определени умения, включително и екипни, на споделяне на идеи, опит в информационни мрежи, портали, уебсеминари и форуми.

От една страна, живеем в комуникационно общество, чиито основни характеристики са мрежови структури, информационни потоци, комуникационни пространства, а от друга страна, подходите към ученето изискват ясна посока, простота и достъпност.

Да си спомним детството: природа, игри на открито, приятели. Знаехме много за природата, защото учехме сред природата, учехме от и чрез самата природа. А тя е ключов компонент за цялостното ни развитие и въпреки това в днешно време сме все по-далеч от нея. В България децата на възраст между 5 и 10 години прекарват средно четири часа в гледане на екрани. Децата в предучилищна възраст прекарват средно 45 минути на открито, докато при децата на възраст между 6 и 10 години минутите са по-малко от 30. В училищата природата е като красива картина, която гледаме с възхита отдалеч, без реално и пряко взаимодействие.

На този фон мотивацията за нашите иновации идва от липсата на програми за изследване на природата, които да прилагат националните учебни програми на предучилищно и начално ниво. Това положение се дължи на:

1. Липса в съвременното общество на култура, ориентирана към природата;
2. Недостатъчна компетентност на учителите при преподаване на учебно съдържание чрез екологични програми;
3. Липса на естествени райони за проучване и недостатъчно използване на природни ресурси в клас;
4. Слаба връзка на учебната програма с природата.
5. Природата не е национален приоритет, което влияе върху образованието.

Този дефицит стимулира учителите да организират десетки уроци по математика, човекът и природата, български, английски и руски език, физическо възпитание и спорт, музика, изобразително изкуство, онагледяващи интересни практики на урочна дейност с природни материали, с чиято помощ природата влиза в класната стая. Всички дейности са документирани в сборник с добри практики със заглавие „Да играем и учим с природата“.

За НБУ „Михаил Лъкатник“ природата вече е превърната в устойчива част от средата на обучение на учениците. Тя намира своето място в класната стая и съответно – сама се превръща в класна стая с дейности по различни проекти и програми – „Да разработваме и усвояваме учебното съдържание чрез екологични програми“, „Големият лов на растения“, „Екоучилища“, „Учим за гората“, Детски екокомитет, Училищен парламент. Учениците са наблюдатели, изследователи, откриватели, учени, екозащитници, репортери, писатели, личности, които умеят да откриват взаимовръзки и закономерности, да търсят причини и зависимости, да правят изводи, да отстояват позиции, да поемат отговорност, да проявяват организаторски и лидерски умения, да мотивират родителите да участват в класови дейности и да бъдат техен ко-ректив.

Вярваме, че нашата среда е добър учител. Нашата естетическа среда позволява на учениците да се включат в сътрудничество, в дългосрочни проучвания, при които те получават знания чрез любознателност, експерименти и разговори в големи и малки групи, в отделни зони, обогатени с автентични материали и предизвикателства, приспособени към всички възможности за обучение. Материалите, които са включени, не се ограничават само със снимки, видеоклипове, а природа, типична среда, разговори, резюмета – това дава възможност за натрупване на нови знания, които децата да споделят с други деца, учители, родители, обществени организации, радио и телевизия чрез собствени репортерски проучвания.

Как изглежда класната среда?

- центрове по интереси с комплекти от природни материали във всяка класна стая;
- кътове за игри, отмора и проектни дейности;
- подвижна интерактивна класна стая, която съдържа 25 таблета;
- класна стая на открито с класови градинки, които привличат различни насекоми, хотел за буболечки, които учениците наблюдават, откриват, рисуват, описват, проучват, създават презентации, албуми, изложби, като развиват умения за творческо писане, откриване на информация, художествено-творчески умения;
- кътове за настолни игри на открито – шах, дама, не се сърди човече, в които се използват единствено природни материали;
- беседка със слънчев панел и изводи за захранване на мобилни телефони и таблети, които учениците използват за проучване и информация.

Добавихме и изнесено обучение, съчетано с проектно учене, разумно използване на технологиите, благотворителни базари с домашно приготвени здравословни храни, бижута и украси за дома от природни материали, много класови, училищни, национални и международни проекти, тематични концерти, екофестивали, скайп конферентни връзки с училища от партньорски държави. Народните танци и информационните технологии се превърнаха в елемент от факултативното обучение на всички 121 първокласници.

Учениците участват активно в два проекта по Еразъм+: „Създаване и усвояване на учебно съдържание чрез екологични програми“ и „Разумно използване на технологиите“.

Какво се случи до момента?

1. Повиши се осведомеността относно ползите от програмите за природата в образованието на учениците в общността (деца, родители, учители и обществото в по-широк мащаб), доказани чрез анкетни проучвания.
2. Увеличи се броят на обучените учители в интегрирането на националната учебна програма чрез програми за природата с най-малко 30% от общия брой учители.

3. Подобрива се начините за извеждане на класовете сред природата чрез изнесени обучения и „внасяне“ на природата в класната стая чрез създаване на съоръжения, свързани с природата, и чрез включване на природни елементи в ежедневните дейности: дигитална станция за прогноза на времето, център за изследване на водата, къщичка със соларни панели, енергоспестяваща къщичка, сензорна пътека и хотел за буболечки, практически комплекти за природата, игрови съоръжения от дърво и въжета.
4. Подобри се свързаността на теоретичната част от учебната програма по различните предмети с нейната приложимост в природата чрез планиране и реализиране 125 дейности, свързани с природата.

Голямо въздействие и мотивация сред учители и ученици постигнахме чрез изнесените обучения в Природен парк „Странджа“, ЗМ „Пода“, Екопарк „Вая“, остров „Света Анастасия“, местностите „Отманли“ и „Минерални бани“, включването в училища сред природата, където ученици, учители и родители с интерес наблюдават, експериментират, изследват и документират живата природа и интеракцията на децата с нея. Наблюденията са систематизирани в работни карти, в ученически дневници за наблюдения, рисунки и снимки, презентации. В допълнение на работата си по проекти, НБУ осъществи екофестивал, състоял се на 22 май 2019 г. в Експоцентър „Флора“, който представи продукти изработени чрез тематични училищни инициативи – „Екоучилища“, „Учим за гората“, „Големият лов на растения“, както и макети, игри, флаери, табла.

Училището е инициатор на кръгла маса с тема „Създаване и усвояване на учебно съдържание чрез екологични програми“, а кулминация на дейностите по последния проект „Да разработваме и усвояваме учебното съдържание чрез екологични програми“ е организираният от НБУ „М. Лъкатник“ концерт под мотото „За природата – с любов!“ Цялата организация и проведените дейности ще послужат като основа за изготвяне и публикуване на два наръчника за работа сред и чрез природата, предназначени за учители и родители. Инициативите получиха положителни оценки от ученици, родители и общественост и заеха своето важно място като интегрална част от образователните практики в училището.

Описаното до момента е част от иновацията на НБУ „Михаил Лъкатник“, свързана с обучение сред природата и чрез нея, в среда, различна от обикновената класна стая. Друго тематично направление, също иновативно за училището, се отнася до новите съвременни технологии в полза на учениците.

Утвърдени в годините иновативни моменти, станали част от традициите в училищния живот, са:

- Въвеждане на електронна среда чрез изграждането на единна електронна платформа, която обхваща цялата училищна общност, осигуряваща нов тип комуникация, информираност и обучение (индивидуално, ди-

*Начално базово училище „Михаил Лъкатник“ превръща природата  
в интегрална част от средата на обучение*

ференцирано и самостоятелно), дава възможност за мониторинг и оценка;

- Използването на таблети и електронни учебници в обучението, което повишава мотивацията за учене, превръща технологиите в средство за обучение и информираност, „олекотява ученическата чанта“;
- Формиране на центрове по интереси в класните стаи и коридорните пространства за осъществяване на проектно-базирано обучение и кооперативно учене.
- Приложение на иновативни методи на обучение.

Как се промени училищната среда?

- обогатиха се класните стаи с електронни ресурси;
- внедри се онлайн система за популяризиране на иновативни педагогически практики и ученически изяви;
- създаде се виртуална библиотека;
- обособиха се мини мултифункционални центрове в коридорното пространство – библиотечен и медиен, център за проектна работа, творчески ателиета;
- създаде се класна стая на открито – лаборатория за наблюдения и експерименти на природната и околната среда.

Как се промениха дейностите в училище?

- Въведе се изнесено тематично обусловено обучение по предметите от КОО „Природни науки и екология“, „Изкуства“, „Физическо възпитание и спорт“, които се реализират в ЗП, ЗИП, факултативна и избираема подготовка. Това реализира идеята за проектно-базираното и интердисциплинарно обучение.
- Заниманията по интереси при ЦОУД са организирани по различен начин – танци, езикови занимания, творчески ателиета.
- Минутите преди първия учебен час са посветени на „Движение с настроение“.
- Първият учебен час започва с десетминутен компонент на Утринна среща и цели предизвикване на интереса към учебния процес чрез споделяне и получаване на информация за дневните задачи.
- Голямото междучасие е очаквано с нетърпение, защото е „Музикално междучасие“.

Нашите пет ключа за успех:

- Поставахме детето в центъра на педагогическото взаимодействие, използвайки съвременни методи на учене и обучение, съобразени с новата образователна парадигма.
- Усъвършенствахме дигиталните, комуникативните и социалните компетентности чрез придобиване на нови знания, умения и компетентности.

- Намалихме агресивните прояви сред учениците, постигнайки емоционална устойчивост и толерантност в разрешаване на конфликтите и създадохме гарантирана среда на сигурност, на физически и психологически комфорт – видеонаблюдение, пропускателен режим, безопасни условия на работа, безопасен интернет, позитивна класна стая.
- Успешно реализирани проекти и силно кариерно израстване на педагогическите кадри: повишаване на ПКС, авторски електронни и базови уроци, участия в конференции, конкурси и публикации, участие в международни мобилности.
- Устойчивост на идеите и превръщане на НБУ в желан партньор за успешни проекти с различни институции и предпочитано място от родители, учители и студенти. Някои социални учени твърдят, че знанието е състояние на ума, т.е. специална нагласа към нещата. Ние смело можем да заявим, че умеем да променяме нагласите за учене.

### **Литература:**

Erasmus project „Exploring curricular through nature programs“

## **ИНТЕГРАТИВНИ ВРЪЗКИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ОКОЛЕН СВЯТ, МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАЦИОННИ ТЕХНОЛОГИИ В 1 КЛАС**

**Даниела Христова, Таня Сребрева, Веселина Георгиева**  
*ОУ „Александър Георгиев-Коджакафалията“, Бургас*

## **INTEGRATED EDUCATION IN NATURE STUDIES, MATHEMATICS AND INFORMATION TECHNOLOGY IN YEAR 1**

**Daniela Hristowa, Tanya Srebrevva, Veselina Georgieva**

**РЕЗЮМЕ:** В настоящия доклад се предлагат методически идеи за приложение на интегративни връзки в процеса на обучение в началното училище по учебните предмети Околен свят, Математика и Информационни технологии. Те се базират на решаване на практически задачи, изискващи едновременно работа в няколко предметни области и повишаващи знанията и уменията на малките ученици чрез работа в екип и поемане на отговорности. Реализираните междупредметни връзки обуславят интегративното усвояване на учебното съдържание по отделните учебни предмети, което допринася за подготовката на учащите се съобразно ключовите компетентности, заложен в личностното развитие на малкия ученик в първи клас.

Включването на знания по трите учебни предмета осигурява надграждане на цялостния образ в съзнанието на ученика за безопасност на движението, като развива социални и граждански компетентности.

**Ключови думи:** *интегративен подход, околен свят, математика, информационни технологии, безопасност на движението*

**ABSTRACT:** This report proposes methodological ideas for the application of integrative links in the elementary school teaching process in the subjects of Environmental Studies, Mathematics and Information Technology. They are based on solving practical problems that require simultaneous work in several subject areas enhancing the knowledge and skills of young students through teamwork and responsibility. The cross-curricular relationships that are created determine the integrative learning of the subjects content which in turn contributes to the students preparation according to the key competences inherent in the personal development of young students in first grade.

The integrated knowledge of the three subjects provides an upgraded image of traffic safety in the minds of the students developing social and civic competences at the same time.

**Key words:** *integrative approach, Environmental Studies, Mathematics, Information Technology, Traffic Safety.*

Детето в първи клас преживява период на училищна адаптация. Неговият опит е беден, възприятията му са по-обща, затова и представите му са доста неточни. Работата с учебното съдържание по околна среда в неговата цялост предоставя възможности за целенасочено съприкосновение със заобикалящата среда и натрупване на факти, данни, ярки образи и впечатления, които разширяват сетивния хоризонт на децата. Интердисциплинарният характер на учебния предмет разширява възможностите за това.[1]

Дидактичните игри, патнърската и груповата работа осигуряват и спомагат интерактивността в учебния процес. Чрез тях се реализира учене чрез действие, при което практическата ориентация на дейностите и високата емоционалност на преживяванията увеличават трайността на знанията и създават реална основа за промяна на поведението. „За да се повишат познавателната активност, интересът, самостоятелността на учениците, е необходимо ученикът от традиционната и ограничаваща го пасивна позиция на получаващ знания да се превърне в активен участник, който овладява знания, проявява лично отношение и споделя емоции, преживявания, ценности.“ [2]

За подпомагане на адаптивния период е подходящо използването на интегративния подход в процеса на обучение, който е познат на учениците още от детската градина. Той често е използван от детските педагози, защото малките деца възприемат света в неговата цялост и има организационно-практически характер. Интегрираността насърчава избора, откривателството, свободата, тя е отворена и евристична. Реализира се свободно и активно общуване между учителя и ученика, а за отправна точка се взема образователната среда, в която протича животът и дейността на обучаваните.

Учебната програма по Околна среда има интегративни функции в цялостния учебно-възпитателен процес. Обхваща знания от различни научни области като: история на родния край, етнография, фолклористика, биология, математика, информационни технологии и др. Работата с учебното съдържание предоставя възможности за целенасочено съприкосновение със заобикалящата среда и натрупване на ярки образи и впечатления, които разширяват сетивния хоризонт на децата. Интердисциплинарният характер на учебния предмет разширява възможностите за това.

Обучението по Околна среда създава предпоставки за развитието на компетентности чрез интегративни междупредметни връзки. В него може да се включат следните области на компетентност:

- **Околна среда** – Област на компетентност: Моят роден край – Очаквани резултати: посочва опасности при неспазване на правила за движение по улицата.
- **Математика** – Компетентности като очаквани резултати:
  - извършва аритметичните действия събиране и изваждане с естествените числа до 10. Разбира връзката между компонентите и резултата на аритметичните действия с числата до 10;
  - Използва математически представи за пространствено ориентиране;
  - Формира алгоритмично мислене.

Това подпомага развитието на социални и граждански компетентности като:

- ориентирани в пространството и определяне местоположението на обекти;
  - екипно решаване на задачи, които развиват логическото и алгоритмичното мислене;
  - изразяване на толерантно отношение към грешките на другите;
  - изграждане на осъзнато и отговорно отношение към собственото и чуждото здраве и безопасност.
- **Информационни технологии** – Област на компетентност: Графична информация. Очаквани резултати:
- познава и умее да използва инструменти за оцветяване и рисуване;
  - знае основните характеристики на инструмента за оцветяване: цвят и вид на пълнежа, използва инструментите за чертане;
  - познава основните характеристики на инструмента за рисуване: цвят и размер на следата;
  - умее да създава собствени цветове, като използва възможностите на цветовата палитра;
  - има представа за библиотека с готови образи и умее да ги използва за обогатяване на графичните си проекти.[3]

Тема на урок: **Безопасно движение по улицата**

1. Продължителност на учебната дейност – 2 уч. часа
2. Участници: Ученици от 1. клас при ОУ „Александър Георгиев-Коджакафалията“
3. Ръководители:

Даниела Христова – старши учител по Обществени науки (Околна среда и История и цивилизации).

Веселина Георгиева – учител по Математика.

Таня Сребрева – старши учител по Информационни технологии.

4. Учебни предмети:
  - Околна среда 1. клас;
  - Математика 1. клас;
  - Информационни технологии 1. клас.
5. Цели

Учениците от 1. клас ще:

- развиват умения да работят в екип, като организират и разпределят дейности, изпълняват роли, допринасят индивидуално за създадения продукт, който възприемат като общо дело;
- използват средствата на информационните технологии за изпълнение на учебни задачи;
- търсят собствени оригинални решения при изпълнението на задачите;

- развиват алгоритмично мислене чрез използване на интерактивна програмируема играчка;
  - усъвършенстват уменията си за ориентиране в пространството и за определяне местоположението на обекта;
6. Ключови компетентности:
- Компетентности в областта на родния край;
  - Компетентности в областта на българския език;
  - Компетентности в областта на математиката;
  - Дигитална компетентност;
  - Здравословен начин на живот;
  - Граждански компетентности.
7. Интегративни междупредметни връзки:

#### **Български език и литература:**

- Описване на обекти в обществената среда;
- Развива техниката на четене на учениците, а чрез използваните понятия обогатява и езиковата им култура.

#### **Информационни технологии:**

- Развива основни умения на дигитална грамотност;
- Изпълнява задачи, свързани с работа в графичния редактор Paint.

#### **Околен свят:**

- Посочва опасности при неспазване на правила за движение по улицата;
- Изброява по-важните обществени обекти по пътя си от дома до училище.

#### **Математика:**

- Решава задачи от действията събиране и изваждане с числата до 10;
- Програмира интерактивната играчка;
- Ориентира се в пространството – посоки ляво, дясно, горе, долу.

#### **Изобразително изкуство:**

- Изразяване на собствена естетическа позиция.

#### 8. Ход на урока

Часът започва с кратка презентация и беседа за правилата за движение по улицата.

След това учителят обяснява, че ще упражняват правилата за движение с помощта на математиката и интерактивната пчела. Класът е предварително разделен на четири групи, които получават различни варианти на задачи, подготвени от учителя по математика. След като решат задачите, трябва да изберат представител на групата, който да програмира пътя на пчелата.

Задачите изискват учениците да приложат знанията си по Околен свят за безопасно движение, знанията по математика за събиране и изваждане, уменията си за ориентиране в пространството и да създадат алгоритъм, по който да програмират пчелата, така че да изпълни зададания от тях маршрут.

Докато пчелата „върви“ по своя път, един от учениците от екипа обяснява защо са избрали точно него.

Пример за задача 1:

Програмирайте пчелата така, че да тръгне от автобуса и да стигне до спирката. Нейният маршрут задължително минава през светофар.

- а) Кой е най-дългият път?
- б) Кой е най-късият път?
- в) С колко полета най-дългият път е по-дълъг от най-късия?

Пример за задача 2:

Програмирайте пчелата така, че да мине през всички пътни знаци с кръгла форма. Обяснете тяхното значение.

Пример за задача 3:

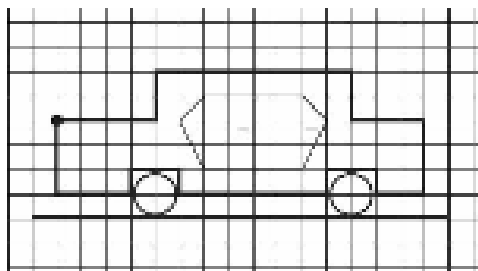
Програмирайте пчелата така, че да заведе детето до мъжа, като върви по безопасен маршрут (преди да пристъпят учениците към изпълнението на задачата, с тях се обсъжда какво означава безопасен маршрут – пчелата трябва да не стъпва на уличното платно, а само на тротоара и на пешеходна пътека).



*Фот. 1, 2, 3 Работа с интерактивна играчка*

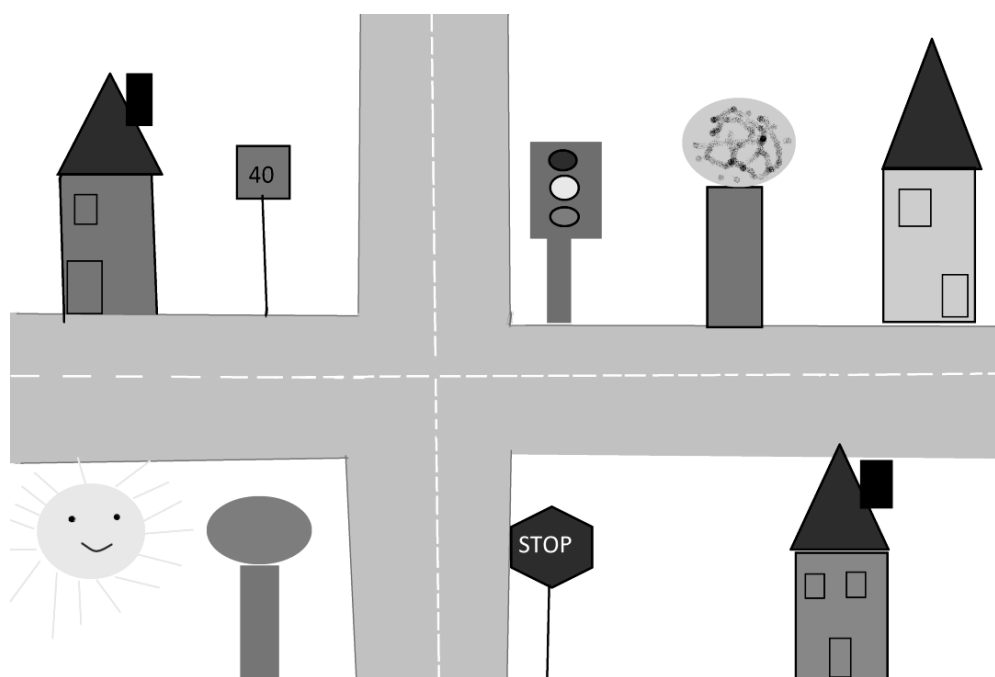
Освен прилагането на описаните по-горе знания, задачите дават възможност на учениците да приложат уменията си да броят, да предлагат няколко възможни решения и варианта на една задача (зад.1), да приложат наученото за геометричните форми (зад.2), да изберат едно от многото решения, което най-точно отговаря на условието (зад.3).

Учителят по информационни технологии прави графична диктовка и учениците откриват един от участниците в движението – колата.



Фиг. 1. Графична диктовка

Преподавателят обяснява, че се получава кола, която е участник в уличното движение. След това пита учениците какво е необходимо, за да може безопасно да се движат по улицата. Верният отговор е, че трябва да има тротоар, светофари, пътни знаци. За да покажат учениците, че знаят и умеят да използват инструменти за оцветяване и рисуване, рисуват кръстовище на програмата Paint.



Фиг. 2. Кръстовище, реализирано на Paint

Следващата задача отново интегрира компетентности от областите: Математика, Околна среда и Информационни технологии.

На учениците се предлага задача по математика на интерактивната дъска. За да я решат, излизат последователно представители на екипите, извършват математическото действие и свързват получения отговор с определен пътен знак. Обяснява се значението на непознатите и се припомнят познатите пътни знаци. Задачата е създадена на приложението LearningApps (<https://learningapps.org/display?v=pyqattdjt17>).



*Фиг. 3. Начален екран на игра по математика*

Може да обобщим, че целта на този урок е да представи как осъществяват междупредметни връзки по учебните предмети (Околна среда, Математика и Информационни технологии) в 1 клас допринася за формиране и развитие на някои ключови компетентности при учениците в началния етап на образование. В представения урок се обединява трудът на различни педагогически специалисти, които едновременно прилагат разнообразен методически инструментариум в учебния час. Интегрираното обучение като иновационна практика има изключителна роля в педагогическия процес в началното училище. Оказва положително влияние за подобряване на качеството на образование на малките ученици.

**Литература:**

1. Василева. Е., С. Цветанска. Книга за учителя по околени свят за 1. клас. Изд. „Просвета +“. София. 2016.
2. Витанова Н. Детска психология. ИК „Анубис“. София. 2001.
3. Найденова. Л., Л. Зафирова и др. Книга за учителя по околени свят за 1. клас. Изд. „Просвета основано 1945“. София. 2016.
4. Учебна програма по информационни технологии за задължително избираема подготовка в I клас
5. Учебна програма по математика за задължително избираема подготовка в I клас
6. Учебна програма по околени свят за задължително избираема подготовка в I клас; 7. Чехларова Т., Ев. Сендова. Добри практики в образованието по математика и ИТ за развиване на ключови компетентности. Изд. „Макрос“. Пловдив. 2015.

**РАННО ЧУЖДОЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ В ШКОЛИТЕ  
ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК КЪМ ЦЕНТЪР ЗА ПОДКРЕПА  
НА ЛИЧНОСТНОТО РАЗВИТИЕ – БУРГАС**

**Пепа Ангелова, Кичка Стефанова**  
*ЦПЛР – Бургас*

**EARLY LANGUAGE LEARNING IN THE ENGLISH LANGUAGE  
GROUPS OF THE CENTER FOR SUPPORT OF THE PERSONAL  
DEVELOPMENT – BURGAS**

**Peпа Angelova, Kichka Stefanova**

**РЕЗИОМЕ:** Добрата реализация на младите хора в наши дни е неминуемо свързана с изучаването на чужди езици. В отговор на предизвикателствата на нашето съвремие в началото на месец октомври 2015 г. Община Бургас стартира иновативната Програма за ранночуждоезиково обучение, предназначена за децата от подготвителните групи в детските градини и учениците в първи клас в училищата. Целта на този доклад е да се представят групите по Английски език към ЦПЛР – Бургас, чрез които се реализира програмата за първи клас и системата, по която се изучава езикът.

**Ключови думи:** *ранночуждоезиково обучение, комуникация, приемственост, интерактивност*

**ABSTRACT:** The good realization of young people these days is inevitably linked to learning a foreign language. In response to the challenges of our time, in the beginning of October 2015, the Municipality of Burgas launched an innovative Program for Early language learning, intended for children from preparatory groups in kindergartens and first grade students in schools. The purpose of this report is to present the English language groups at CPLR – Burgas, through which the first grade programme is implemented and the language teaching system.

**Key words:** *early language learning, communication, continuity, interactivity*

Темата на нашата статия е свързана с идея, която разкрива социалната отговорност на много институции, усилията, подкрепата и вдъхновението на много участници в нея, помогнали тя да се реализира. Това са авторите на учебните помагала, ръководители на учебните институции, учители, родители и съмишленици.

Образованието на 21 век не може да е друго, освен иновативно. Иновациите в съвременното българско образование се изграждат върху ключови компетенции, сред които е и комуникацията на чужд език, приемани като перспективни резултати при формирането на нов вид целеви структури и принадлежащите им функционални усъвършенствания.

Постиженията на младите хора в наши дни изискват преди всичко владее-нето на чужди езици. Доказаната вродена способност за изучаване на езици /Ноам Чомски/ прави предучилищната възраст особено благодатна за разви-ване езиковия потенциал у децата, а така също и начална училищна възраст. Поради това в началото на октомври 2015 г. Община Бургас въведе безплатно ранно чуждоезиково обучение в детските градини и подготвителните групи в училищата по иновативната програмна система по английски език за деца от предучилищна възраст „Play and Talk with Echo“ на издателство „Изкуства“. Програмата бе реализирана благодарение на организационните умения на екипа и ръководството на Общински детски комплекс – Бургас, преименуван през 2016 г. на Център за подкрепа на личностното развитие.

Организацията, планирането и реализацията на програмата изискваше усилия в няколко аспекта – подкрепа и съдействие от страна на директорите на детските градини и училища, обучения за учителите, работа с родителите, планиране на разнообразни дейности с децата в рамките на обучението.

Така в структурата на ЦПЛР-Бургас бе създадена още една педагогическа форма, в „Научно-познавателно направление“ – школа по Английски език.

През учебната 2015/2016 година в обучението по английски език бяха обхванати 4 290 деца от III и IV група на всички детски градини и подготви-телните групи на 12 училища в Община Бургас. Помагалата за децата бяха предоставени от Община Бургас. Броят на преподавателите по английски език в групите беше 42.

Осъзнавайки постигнатите резултати в детските градини, през 2016 г. Община Бургас включи в програмата и учениците от първи клас. Така бе про-дължен учебният процес до втори клас, когато започва задължителното обу-чение по английски език в начален етап.

През уч. 2018/2019 г. школата по Английски език в първи клас обхваща 1 900 деца.

Успехът на този голям и амбициозен проект се дължи до голяма степен и на избора на програмната система. Talk and Write with Echo е иновационна система за ранно чуждоезиково обучение на ученици от първи клас. Тя пред-лага нов образователен модел на педагогическо взаимодействие, основан на принципите на комуникативност, приемственост, интерактивност и базисни знания, които гарантират усвояването на умения у децата да мислят, да общу-ват, да откриват и да изучават английски език. Това се осъществява чрез: Въз-приемане през асоциации; Периферно възприемане на информация; Слушане и общуване; Песни и движения; Редуване на дейностите; Уважение към лич-ността на детето; Предоставяне на свобода на учителя при прилагане на соб-ствената му педагогическа преценка. В центъра на тази система е ученикът, като водеща фигура във възпитателно-образователния процес. Комуникация-та в клас е само на английски език.

Учебната програма има за цел учениците да се запознаят с буквите от аз-буката – гласни и съгласни, следвайки естествения подход при усвояване на втори език. По време на обучението учениците преминават през приказен

свят чрез естествена комуникация на английския език. Специфичните звукове и произношение се изучават през цялата учебна година последователно, с цел подготовка на учениците за четене във втори клас. Тази програма използва лесен и прост подход, осигурявайки комфорт на учениците през подготвителен етап на чуждоезиковото обучение.

Водещи теории: естествена комуникация /Krashen/, пълен физически отговор /Asher/, естествения подход /Krashen, Terrel/. „Talk and Write with Echo“ е система, която дава на децата възможността да придобият голям обем от информация по един забавен и достъпен начин. Дейностите, включени в учебника, активират всички сфери на чуждоезиковото обучение – спелуване, писане, слушане и говорене. Спелуването и писането са засегнати частично, поставяйки основата за въвеждане на материала от втори клас. Умението за слушане е засилено чрез картинки, които сами разказват истории. В първи клас учениците няма да четат, но ще бъдат подготвени за усвояване на четенето, защото естествено изследват и казват думите, докато правят упражненията за добавяне на букви от азбуката.

Както вече казахме, „Talk and Write with Echo“ има за цел развитието на фонемното осъзнаване на децата. Фонемното осъзнаване е разбирането, че говоримият език се състои от последователност от звукове. Развитието на фонемното осъзнаване помага на децата да положат основите на своите допълнителни умения за четене и да избегнат проблеми, когато започнат да четат (Vogt&Shearer, 2011). Чрез разбирането на идеята за звуковете децата започват да разбират връзката между звуковете на говоримия език и буквите на писмения език. Веднъж осъзнали връзката между говоримите думи и написаните думи, това им помага да дешифрират думи, когато започнат да четат (Vogt&Shearer, 2011). Дълги години имаше дебати между изследователи на езиковото придобиване за най-добрия метод при обучението на децата в четене – звуковия метод или цялостен езиков метод („погледни и кажи“ метод). Последните данни показват, че и двата метода са правилни, но по-ефективният метод при обучението на децата в умения за четене е звуковият метод.

### **Творчески и новаторски идеи в подкрепа на учителя**

#### Ехо

В начален етап учениците все още се нуждаят от „вълшебство“ в часа. Затова Ехо отново е главен персонаж. Ехо-то е вълшебен персонаж, който задоволява детската потребност от среща с новото и непознатото. Ехо-то е вълшебен персонаж, който разказва всяка история. Ролята на Ехо-то е важна, защото освобождава вниманието на децата – не се концентрира в конкретен образ. Ехо-то е важен коректив за работата и поведението на децата. Ехо-то „изземва“



от учителя ролята на оценител на детските постижения по начин, който запазва авторитета на учителя. Учителят се превръща в занимателен разказвач и ценен посредник. Учителят комуникира с Ехо-то, правейки движение с ръката си (както е показано на рисунката).

### Магическа чанта

Тя носи елемент на изненада, а децата обичат изненадите. Децата се научават, че учителят винаги носи изненада за тях и с нетърпение я очакват. Учителят има всичко необходимо за урока в магическата чанта. Желателно е да е подготвен така, че да предизвика любопитството и откривателския интерес на децата.

### Интонация

Когато се общува с децата или когато им се чете текст, се препоръчва смяна на тона – възходящо, умерено и низходящо (близко до шепот). Децата имат различно ниво на възприемане и използвайки трите нива на тона, учителят може да достигне до всяко от тях.

### Фонова музика

За да подпомогне концентрацията на учениците, тиха и умерена музика може да звучи в класната стая. Препоръчваме Моцарт, защото неговата музика е създадена в ритъм, който е еднакъв с ритъма на сърцето. Класическата музика е красота и възпитава учениците в естетика.

### Атмосфера

Атмосферата е важен компонент от учебната среда, с оглед на периферното възприятие. Talk and Write with Echo вярва в целостта на възприятията. Комбинацията от топли и светли цветове в украсата, таблата, учебни материали на децата, закачени по стените, и цялостният дизайн на класната стая помагат на детето да извлече информация от света около него. Когато изработва периферията, учителят я прави цветна, изразителна, така че да бъде запомнена по непреднамерен и траен начин. Примерни идеи: правила на класната стая на английски език /пр. Always tell the truth. Enjoy our learning. Show manners at all times. Be polite. Be on time. Share with others. Keep the classroom tidy./; картинен речник на азбуката на стената; тематични табла – плодове, животни, части на тялото и т.н.; дърво на сезоните; скала на настороенията, където всяко дете отбелязва как се чувства; макет на къща с етикети на всяка стая, поставяне на етикети върху повърхността на всеки предмет в стаята с неговото наименование – „door“, „window“, „board“ и т.н. Всички изображения са етикетирани с думата на английски език.

### **Дейности, включени в учебния процес, в рамките на занятието.**

Всяка буква от английската азбука се представя в рамките на два учебни часа. Типовите задачи, включени в една тематична единица:

- Запознаване със звук и буква чрез различни подходи – песни за звуковете и техните букви, изображения на думи, започващи със съответния звук, игри за откриване на звука. Анализ на елементите на буквите, откриване на прилики с букви от българската азбука, откриване на прилики с познати обекти. Напр. The letter O looks like a sun, a moon, a number zero. При запознаване с буквата и звука се подчертава техният вид – гласна или съгласна.

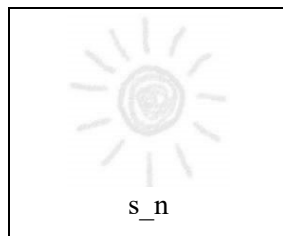
- Обогаляване на речника. Подходи при въвеждане на нова дума: представяне на изображението чрез предмети, играчки, картинки, видео файл, имитационни движения, кратки стихчета с имитационни движения. Напр. „One, two, three, four, five, six, seven, eighth, nine, ten, close your books and say it again. One, two, three, four, five, six, seven, eighth, nine, ten, open your books at page ten.“ Учителката имитира, че държи книга и прави движения с ръце наляво и надясно. Накрая на „играта“ учениците отварят учебника на страницата, върху която ще се работи. Новите лексикални единици се свързват с вече научените. Осигуряват се дейности, в които в рамките на същия час да се изисква многократната им употреба. Напр. чрез включването им в различни игри, песни, задачи за слушане, упражнения, отговор на въпрос.
- Работа по картина. Описание по картина, задаване на въпроси, свързани с картината. /„What kind of animal is this? What color is the sky? Where is the fish? и др.“

Работа с текст:

- Задачи за слушане и разбиране. Прочит на текста от страна на учителя. Задаване на въпроси, свързани с текста. /Listen and say what is the ant`s name? Where does she live? Is she sad?/
- Откриване на новата буква в текста. Определяне броя на буквите и звуковете в дума от текста, броя на думите в изречение, избрано от учителя. Откриване броя на изреченията в текста. Откриване на гласните букви в текста.

How many sentences are there in the text? How many words are there in the first sentence? How many letters are there in the word „Sam“. How many sounds are there in the word „dog“ ?

- Задачи за развиване на финната моторика. Повтаряне по пунктир на новата буква – главна и малка.
- Задачи за словообразуване. Открий липсващата буква и я напиши на празното място. Думата е представена с картинка и букви. Новият звук липсва.



- Довършване на история с картинки. Задачата на учениците е да разкажат края на история, представена в картини и да го нарисуват. В процеса на възприемане на историята учителят чете текста под картините и задава въпроси по текста и картините. Накрая децата довършват историята и я рисуват.

През учебната година учителите участваха в обучения, релевантни на техните интереси. Те получиха интересни насоки, свързани със самоусъвършенстване на езиковата култура, култура на преподаване и управление на класната стая.

Амбицията и енергията на авторския колектив бяха достатъчно убедителни и заразителни, така че учителите да повярват, че могат и ще успеят да се справят с предизвикателството. С тази цел бяха проведени и обучения съвместно с авторите, в които учителите получиха теоретични насоки за работа по системата и възможност за практическа дейност. Следван бе модел от три части: теоретична част; демонстрация; обратна връзка. В първата част авторите дават насоки за работа по системата, описвайки урока в детайли. Във втората част учителите наблюдават демонстрация на урок. Следва кратка подготовка и презентация от страна на учителите. От изключително значение е обратната връзка, която дава възможност на участниците в обучението да се фокусират върху проблемите на преподаване.

През тези три години в ЦПЛР – Бургас се организираха немалко събития, свързани с изяви на децата от групите по английски език. Вярваме, че възможността да приложат своите знания и умения чрез различни форми, извън учебната институция, повишава интереса и мотивацията за учене на чужд език. С тази цел ежегодно се провеждат викторини по английски език, в които досега са взели участие ученици от 22 училища. Децата участват активно и в празничния календар на учебните заведения и в събития, организирани от Община Бургас. Вече трета година се организират и концерти „Коледно вълшебство“, с включени стихове и песни на английски език. Ученици от школата всяка година участват с поздрав и в церемонията по награждаване на победителите в конкурса за рисунка „Аз, моят град и морето“, организиран от Община Бургас, Ротари клуб „Бургас-Пиргос“, и Център за подкрепа на личностното развитие – Бургас.

Организират се дни на отворени врати, по време на които родителите сами могат да се убедят, че не е „твърде рано за чужд език“, както мнозина твърдят, виждайки активността и желанието, с което децата се включват в уроците и занятията.

С цел подобряване на учебната среда в много учебни заведения се оформиха самостоятелни кабинети по английски език. Специфичната периферна атмосфера – украса, табла, дидактични материали по стените и материали на децата, създадоха подходяща среда за работа. Така се стимулира периферното възприятие на децата за усвояването на учебния материал по английски език. В тази насока е изработена и презентация как да се оформи кабинетът по английски език.

По идея на г-н Димитър Николов, кмет на Община Бургас, се въведе пилотно компютърно обучение за децата от IV група /6 г./, а впоследствие и за първокласниците. За реализирането на идеята се използва интерактивна хардуерна технология, която включва интерактивна дъска, лаптоп, мултимедия проектор и индивидуални таблети за децата. Те подпомагат образователно-възпитателния процес чрез кратки образователни задачи. Разработен е и софтуер за програмните системи по английски език за подготвителна група и първи клас, който намира своето приложение в занятията.

С цел получаване на обратна връзка и подобряване на процеса на обучение бяха проведени анкети с родителите.

Представяме обобщени данни от анкета за родители на учениците, изучаващи английски език в първи клас в училищата на територията на община Бургас. Анкетирани са 81 % от родителите на ученици от 30 училища. 90 % от тях одобряват ранното чуждоезиково обучение. Считат, че то допринася за цялостното им развитие и са доволни, че детето им проявява интерес към обучението по английски език. 80% оценяват обучението като отлично и добро. Последният въпрос на анкетата дава възможност на родителите да изразят в свободен текст мнение или препоръка. От всички родители, попълнили анкетата, 9 % са се възползвали от тази възможност. Голяма част от тях са в посока на одобрение на програмата и на работата на учителя. Родителите изказват благодарност за дадената възможност от страна на Община Бургас всички деца да изучават английски език и благодарност към всеотдайността на учителя. Те подкрепят всяка инициатива и дейност в тази насока.

Осезаема е социалната отговорност, проявена от общинската администрация, за реализирането на този мащабен проект и усилията, които полага, за да подкрепя, да развива, да активира и да контролира възпитанието и обучението на 7-годишните деца на град Бургас. Програмата за ранно чуждоезиково обучение на Община Бургас осигурява равен шанс за развитие на 1900 деца вече трета година.

Добрите практики трябва да се споделят. Този наш педагогически и организационен опит е пример за едно добро сътрудничество между Община, образователни институции, медии, родители, общественост. Сътрудничество, изпълнено с отговорност към бъдещето на нашите деца, породило подкрепящи, създаващи, подбуждащи, активиращи, контролиращи действия за потребностите на детството. Вярваме, че този проект отговаря на интересите и нуждите на учениците, и че ползите са дълготрайни и автентични. Вярваме, че тези наши усилия ще направят света на децата по-добър и по-хубав днес и утре!

### **Литература:**

1. Elena Rusinova „Inovativното образование i smeistvoto“
2. Talk and Write with Echo ,Teacher’s Guide, Grade 1, izd. Izkustva 2016 г.

**БИОГРАФИЧНИ СПРАВКИ ЗА АВТОРИТЕ**

**Име, фамилия:** Михаил Проданов

**Научно звание:** доцент, доктор

**Месторабота:** Бургаски свободен университет, Център по хуманитарни науки

**Области на научните интереси:** Социална психология, Организационна психология, Криминална психология, Психологично оценяване

**Най-значими публикации (монографии, учебници, студии, статии):**

Морал и корупция (социално-психологически анализ), изд. на АМВР, София (2008) (монография); Психология на убеждаването и влиянията (второ допълнено издание), Пловдив, УИ „П. Хилендарски“ (2014) (учебник); Етническа идентичност и ориентация към социално превъзходство. В: Герчева-Несторова, Г.(ред.), сб. „Приложна психология и социална практика – XI международна конференция“, Варна, УИ – ВСУ (2012); Inclusive Education for Minor and Juvenile Offenders // Virtual Conference Human and Social Science (proceedings), EDIS, Zilina, Slovak Republic (2013); Качествено и количествено измерение на възприятието за социалното неравенство // Приложна психология в България, бр.1 (2013); Stereotypes as Stigmatizing Barriers to Effective Inclusive Education // International Journal on New Trends in Education and Their Implications, Vol.5, Issue 2(2014); Академична самоефикасност, субективно щастие и удовлетвореност от живота. В сб. „Образование, общество, личност“, Пловдив, УИ „П. Хилендарски“ (2015); Stereotypes and Prejudices to Immigrants in Bulgaria // Social Competences, Creativity and Wellbeing – proceedings of the interdisciplinary symposium, June 03-05 2015, Plovdiv (2015); Социални стереотипи и етническа идентичност // В сб. „Новата идея в образованието“, Том II, Бургас (2016)

**Контакти:** mprodanov@bfu.bg; mprod@abv.bg

**Име, фамилия:** Диана Циркова

**Научно звание:** доцент, доктор

**Месторабота:** Бургаски свободен университет

**Области на научните интереси:** психоанализа, клинична психология, детска психопатология, психологично консултиране

**Най-значими публикации (монографии, учебници, студии, статии):**

Психологично консултиране за деца, юноши и родители, изд. ЦПСП, 2007; Психоанализата и лечението на деца с „Генерализирано разстройство на развитието“, в сб. Психоанализата в България – тук и сега, изд. Колибри, 2019; Страхът и тревогата като знаци на психичната структура и функциониране на детето, Годишник на БСУ том 36/2017; Работа с приказки като част от продължаващото обучение за педагози, Стр. 302-306, БСУ Юбилейна научна конференция с международно участие „Новата идея в образованието“ том 2, 2016

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



**Име, фамилия:** Иванка Николова Шалапатова

**Академична длъжност, научна степен:** Докторант, Факултет „Обществено здраве, здравни грижи и спорт“, Катедра „Медико-социални науки“, ЮЗУ „Н. Рилски“

**Месторабота:** Изпълнителен директор на фондация „За Нашите Деца“  
Социални дейности, ранно детско развитие

**Публикации:** Коцева Т., Шалапатова И., Димитрова Е., Моралийска С., Илиева К., „Поглед към невидимите деца на Пловдив, Изследване на услугите за ранно детско развитие в град Пловдив и степента, в която те отговарят на потребностите на деца с проблеми в развитието или в риск от развиване на такива проблеми и на техните семейства“, юни 2019 г. ISBN 978-619-91387-0-0

„Двадесет мнения за прилагане на политиките за детето по повод 20 години от приемането на Конвенцията за закрила на детето на ООН“, ноември 2009, София, 24-26 Национална мрежа за децата, стр.24

- Browne K., et al, „Child Abandonment and its Prevention in Europe“ (2012), page 71-110

- „Comparing Costs and Benefits of Different Models of Child Care in Bulgaria“, (2011), Metis.

**Име, фамилия:** Гергана Ангелова Аврамова – Тодорова

**Академична длъжност, научна степен:** докторант по ПНУП към Бургаски свободен университет

**Месторабота:** университет „Проф. д-р Асен Златаров“

**Области на научните интереси:** педагогика, психология, арт терапия.

**Най-значими публикации:**

1. Аврамова-Тодорова, Г., Арт терапевтични приказки и карти като стимулен материал в процеса на формиране на емоционална интелигентност при деца и подрастващи, XX конференция за СНТ, БСУ – годишник, том XXXIX, стр. 116-121, 2019

2. Avramova-Todorova, G., Todorov, M., Digital technologies for art therapy practices used in healthcare, Medical Science Pulse, Opole, VOL. 13, (1), PP. 43-46, 2019

3. Аврамова-Тодорова Г., Повишаване на емоционалната компетентност чрез тренинг за деца в средното детство с помощта на арттерапевтични средства, XIX конференция за СНТ, БСУ – годишник, том XXXVII, стр. 41-48, 2018

4. Avramova-Todorova G., The need for emotional awareness and a quantitative measure based on empirical research, Medical Science Pulse, Opole, vol. 12, (2), pp. 9-12, 2018

5. Avramova-Todorova G., The role of emotional competence in education as one of the major regulators of the modern society, Knowledge International Journal, Institute of knowledge management – Skopje, Thirteenth International Scientific Conference, pp. 233-238, 2017

6. Avramova-Todorova G., Art therapy in nursing, Medical Science Pulse, Opole, pp. 50-53, 2017

**Контакти:** g.avramova@abv.bg



**Име, фамилия:** инж. Пепа Ангелова

**Месторабота:** Директор на ЦПЛР – Бургас, Център за подкрепа на личностното развитие – Бургас, гр. Бургас, ул. „Райна Княгиня“ №11

**Контакти:** email: cplr\_burgas@abv.bg.

**Име, фамилия:** Кичка Стефанова

**Месторабота:** зам.-директор на ЦПЛР – Бургас, Център за подкрепа на личностното развитие – Бургас, гр. Бургас, ул. „Райна Княгиня“ №11

**Контакти:** email: cplr\_burgas@abv.bg