



БУРГАСКИ СВОБОДЕН УНИВЕРСИТЕТ

Център по хуманитарни науки

Новата идея
в образованието!

СЪВРЕМЕННА ХУМАНЦАРИСТИКА

бр.01/2020



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

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

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



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



Central and Eastern European Online Library

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

Адрес на списанието:

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

Contacts:

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

Техн. подготовка и печат:

Издателство „ЕКС-ПРЕС“ Габрово
Формат: 70/100/16
Печатни коли: 5,25

Technical preparation and print:

„EX-PRESS“ Publishing House
Size: 70/100/16
Printed Quires: 5,25

ISSN 1313-9924

БРОЙ 1/2020 (16)
ГОДИНА XI

NUMBER 1/2020, VOLUME 16
YEAR XI

**Главен редактор:**

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

Зам.-главни редактори:

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

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

проф. 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*

Коректор:

доц. д-р В. Ватева
Бургаски свободен университет

Editor in Chief:

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

Deputy editors:

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

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)

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*

Proofreader:

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



ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА НА PR

Стратегическият PR като система за изпреварваща и защитна репутационна комуникация	6
<i>гл. ас. д-р Милен Филипов</i>	

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА – ТЕОРЕТИЧНИ И ПРАКТИЧЕСКИ РЕСУРСИ

Тялото на бебето и детето като Das Unheimliche	13
<i>доц. д-р Диана Циркова</i>	

Българският учител и предизвикателствата на обучението в електронна среда от разстояние в условията на COVID-19 през март – април 2020	20
<i>проф. д-р Йонка Балтаджиева, Вера Георгиева</i>	

Теоретични и практико-приложни проекции на добра педагогическа практика като изискване за присъждане на III професионално-квалификационна степен	37
<i>проф. д-р Мария Алексиева</i>	

Методически идеи за развитие на математическите способности на учениците в четвърти клас в часовете по свободноезбираема подготовка	51
<i>проф. д-р Евелина Динева</i>	

Играта в обучението по български език в началното училище	60
<i>Мая Скочева</i>	

Алтернативни и иновативни подходи в училищното обучение в начален етап (I-IV клас)	68
<i>Йорданка Ненчева</i>	

В ПОМОЩ НА УЧИТЕЛЯ

Задачи по български език за състезание и за проверка на подготовката на учениците от трети клас за национално външно оценяване в края на начален етап на обучение	73
<i>проф. д.п.н. Галя Христова</i>	

БИОГРАФИЧНИ СПРАВКИ ЗА АВТОРИТЕ	82
--	----



THEORY AND PRACTICE OF PR

Strategic PR as a system for preemptive and defensive reputation communication	6
<i>Ass. Prof. Milen Filipov, PhD</i>	

PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY – THEORETICAL AND PRACTICAL RESOURCES

The body of the infant and the child as Das Unheimliche	13
<i>Assoc. Prof. Diana Tsirkovava, PhD</i>	

The Bulgarian teacher and the challenges of distance learning in a digital environment during the COVID-19 pandemic in the period march-april 2020	20
<i>Prof. Dr. Yonka Baltadzhieva, Vera Georgieva</i>	

Theoretical and practical-applied projections of good pedagogical practice as a requirement for awarding the III professional – qualification degree.....	37
<i>Prof. Mariya Aleksieva, PhD</i>	

Methodological ideas for the development of the mathematical abilities of students in the elective courses of fourth grade	51
<i>Prof. Evelina Dineva, PhD</i>	

The game in Bulgarian language education in the primary school	60
<i>Maya Skocheva</i>	

Alternative and innovative approaches in school education in the initial stage Other aspects of humanitaristics.....	68
<i>Yordanka Nencheva</i>	

TO HELP TEACHERS

Bulgarian language tasks to help 3rd-grade-pupils prepare for competitions and the national external evaluation at the end of primary school.....	73
<i>Prof. D.Sc. Galya Hristozova</i>	

<i>BIOGRAPHICAL NOTES OF THE AUTHORS</i>	82
---	----

СТРАТЕГИЧЕСКИЯТ PR КАТО СИСТЕМА ЗА ИЗПРЕВАРВАЩА И ЗАЩИТНА РЕПУТАЦИОННА КОМУНИКАЦИЯ

гл. ас. д-р **Милен Филипов**
Бургаски свободен университет

STRATEGIC PR AS A SYSTEM FOR PREEMPTIVE AND DEFENSIVE REPUTATION COMMUNICATION

Ass. Prof. PhD Milen Filipov
Burgas Free University

РЕЗЮМЕ: Стратегическият пбблик рилейшънс (PR) е организационна управленска система за изпреварваща (проактивна) и защитна (реактивна) репутационна комуникация. Организационната репутация е оценката на стейкхолдърите на реализирането на бизнес целите и степента на съблюдаване на морално-етичните очаквания и ограничения, наложени от тях и широката общественост. Статията си поставя за цел да разгледа репутацията от социологическа гледна точка в контекста на стратегическия пбблик рилейшънс, прилаган при овладяването на кризи, породени от външни и вътрешноорганизационни проблеми и инциденти.

Ключови думи: *стратегически пбблик рилейшънс, организационна репутация, кризисни комуникации, управление на проблеми*

ABSTRACT: Strategic public relations (PR) is an organisational management system for preemptive (proactive) and defensive (reactive) reputational communication. The organisational reputation is the stakeholders' evaluation of the pursuit and achievement of business goals in compliance with the moral and ethical expectations and constraints imposed by the organisation's stakeholders and the wider public. The article examines the reputation from a sociological perspective in the context of the strategic public relations applied in managing crises caused by external and internal organisational problems and incidents.

Key words: *strategic public relations, organisational reputation, crisis communication, issue management*

Стратегическият пбблик рилейшънс (PR) формира и поддържа защитена среда, в която организацията развива своята репутация. PR на стратегическо ниво са дългосрочни комуникационни и екшън активности, които създават контекст, в който организацията усилва взаимодействието и влиянието върху поведението на потребителя. Бизнесът иска не само да бъде познат и харесван, но неговите продукти и услуги да бъдат купувани. Организацията рискува да конфронтира своите бизнес цели с очакванията на някои от стейкхолдъ-

рите си, ако тръгне с твърда продажба, без да подготви контекста за това. Така организацията може да попадне във водовъртежа на управление на репутационен проблем и дори криза. А репутационният ефект е резултат от начина на комуникиране на ситуацията. Правим уточнението, че това силно зависи от организацията и бранша, в който тя функционира. Статията си поставя за цел да разгледа репутацията от социологическа гледна точка в контекста на стратегическия пбблик рилейшънс, прилаган в овладяването на кризи, породени от външни и вътрешноорганизационни проблеми и инциденти.

Организационна репутация

Организационната репутация е оценката на стейкхолдърите на реализирането на бизнес целите и степента на съблюдаване на морално-етичните очаквания и ограничения, наложени от тях и широката общественост. Тези очаквания и ограничения се превръщат в стандарти, спрямо които организационната репутация бива обществено признавана (оценявана) и легитимирана (Feldman, Bahamonde & Bellido 2014). Признаването на репутацията на бизнес се осъществява в реалност на балансиране между личния финансов интерес и моралните ценности и етичните норми, ръководещи личния и професионалния живот на стейкхолдърите (Voswinkel 2011).

Общественото признаване на репутация не е даденост в съвременното индивидуалистично общество. То изисква постоянно доказване на организационната репутация *на дела* посредством взаимодействия между организацията и стейкхолдърите ѝ в разнообразни контексти. *Правното признаване* на организация като правен субект ѝ дава само законовото право да съществува и да извършва дейност, но е и репутация. Правното признаване е аналогично с физиологическите потребности и потребностите от сигурност в Пирамидата на потребностите на Маслоу. По-високите нива на пирамидата изискват легитимиране в *съда на общественото мнение*.

Общественото признаване на организационната репутация е стойността, ограничена във времето, която стейкхолдърите ѝ определят. Колкото по-дълго организацията успява да защитава висока стойност пред тях, толкова по-силна е репутацията ѝ. Тази стойност се влияе от степента, до която организацията покрива функционалните изисквания, определени от дейността ѝ; качеството на прилагане на поетите в мисията ѝ морално-етични ангажименти и заявените принципи и ценности, както и ефективността на комуникацията на репутацията (Hiss 2006).

Тази публична стойност е репутационен кредит, който стейкхолдърите предоставят на организацията да реализира своите бизнес цели, да привлече подкрепа и да упражнява влияние. Но този обществен кредит върви с доза съмнение за оправдаността на репутацията. Бизнесът рискува много, ако се движи единствено от финансова печалба и пазарен дял, без да отговаря на морално-етичните очаквания, които средата, в която функционира, има (Voswinkel 2011). В резултат на това към организацията се поставят по-висо-

ки изисквания към нейните социални отговорности. Тези отговорности прозвучат от очакванията и изискванията, че организацията разполага с необходимите човешки, финансови, технологични и ноу-хау ресурси. Тези очаквания и изисквания отнемат възможността от организацията да се оправдае с умора, временна амнезия или незрялост, за да се освободи от поети ангажменти (Geser 2002).

От друга страна, организацията има по-голяма оправдана свобода на действие, защото тя едновременно оперира в различни макросреда – пазарна среда, вътрешноорганизационна среда и публична среда. Но това води след себе си формирането на двойствена реалност на организацията. Weltz и Pongratz (2011) разделят двойствената реалност на *официална реалност* с написаните правила, установените процеси и изградените структури в организацията. *Практическата реалност* според изследователите е действителната реалност, която се разминава с принципите и практиките, заложи в официалната. Това създава сериозни предпоставки за сътресения в организационната репутация. Особено когато медиите като обществени модератори осветлят драстични разминавания между официално поетите ангажменти и реално демонстрираните действия от организацията. Журналистите непрекъснато следят за възможност да подложат на тест „заявената репутация, като изложат на показ компрометиращи репутацията материали” (Voswinkel 2011: 42). Такива публични тестове създават проблем или предизвикват криза в достоверността на организационната репутация. Те предизвикват ответна верижна реакция от широката общественост, НПО сектора и държавните институции и имат негативен ефект върху репутацията. От казаното дотук можем да заключим, че репутацията като един от най-ценните нематериални активи на организацията изисква специална защитна система.

Стратегическият пбблик рилейшънс като защитна система

Стратегическият пбблик рилейшънс (PR) е организационна управленска система за изпреварваща (проактивна) и защитна (реактивна) комуникация. Системата следи и предвижда динамиката на тоталната среда на организацията и влиянието ѝ върху взаимоотношенията със стейкхолдърите. Тя съчетава „рационална реакция на възникналите проблеми, както и стратегическо планиране и програмиране” (Пачева 2009: 25). Така стратегическият PR поддържа висшия мениджмънт навременно и адекватно информиран за имиджовите и репутационните проекции на дадено организационно действие или бездействие. Стратегическият PR помага на топмениджмънта да разбере важността и тежестта, които стейкхолдърите придават на действието или бездействието в сравнение с организацията. Ето защо основно предназначение на системата на стратегическия PR е да постига разбиране, приемане и сътрудничество вътре в организацията и със стейкхолдърите ѝ. Организациите „се конкурират на база способността им да изразят кои са те и какво отстояват (Schultz, Hatch, & Larsen 2000: 1).

Системата на стратегическия PR е ефективна при управление на организационни проблеми (issue management). Тя също така притежава арсенал за бързо реагиране в кризисни ситуации, и то „не просто да се ограничат до разумни размери щетите от кризата, но и да се превърнат нейните негативи в позитиви за организацията” (Райков, 2003: 74). Тези й възможности са обусловени от евристичната и адаптивната функция на стратегическия PR.

Евристичната функция позволява регистрирането, анализа и сценарийното развитие на промени в потребностите, ценностите, нагласите и поведението на стейкхолдърите, предизвикани от явления както във външната, така и във вътрешна среда на организацията. *Адаптивната функция* прави възможно организацията да се настрои или да се промени в съзвучие с новите изисквания, регистрирани в тоталната й среда. Подценяването на тези изисквания може да възпрепятства или да спъне гладкото функциониране на организацията или да я вкара във водовъртеж от външно привнесени и вътрешно породени проблеми и инциденти.

Външни и вътрешноорганизационни проблеми

Външно привнесените проблеми, в повечето случаи, не са фокусирани върху конкретна организация. Те са глобални проблеми като затлъстяване, глобално затопляне, равенство между половете или са проблеми, свързани с цял сектор (банков, минна индустрия и др.). Такива проблеми биват регистрирани и изведени на преден план от НПО сектора, групи за натиск или политически субекти. Фактът, че друг дава публичност на проблема, който генерира критична маса от подкрепа, предоставя едновременно възможности и рискове. Външно привнесеният проблем се характеризира с дневен ред и наратив, формирани извън организацията; обществено възмущение срещу организацията, която пренебрегва проблема и преследва единствено финансова изгода, като negliжира обществения интерес от решаване на проблема. Такива проблеми засягат цял стопански сектор или различни, свързани браншове.

Външно привнесените проблеми поставят очаквания за промяна към организациите лидери в сектора. Очаквания възникват, защото проблемът е фундаментален и устойчив във времето и много често е обвързан с политически интерес и решения като публична политика (например политика, регулираща индивидуално или корпоративно поведение). Griffin (2014) очертава три форми на външно привнесени проблеми: а) „обществено и политическо внимание към фундаментален проблем“, б) „обществено и политическо възмущение спрямо конкретно организационно поведение (характерно за цял сектор)“ и в) „обществено и политическо възмущение спрямо нов риск (реален или предполагаем), наложен от организация/сектор” (стр. 38).

Вътрешно породеният проблем е резултат от вътрешноорганизационен провал, който изправя организацията пред трудни мениджърски решения и компресирана във времето комуникация. Те са сблъсък между организационно действие или поведение и нагласа (оценката) на стейкхолдърите спрямо

това поведение в конкретен контекст и време. Такива проблеми поставят под съмнение „поведението, качеството, управлението, стратегията, ценностите и дори предназначението” (Griffin 2014: 57) на организацията. Важна характеристика на тези проблеми е възможността да бъдат решени „тихо”, без да попадат под лупата на общественото внимание или критичния поглед на ключови за организацията публики. Но този привиден позитив крие подводен камък със сериозни последици за репутацията на организацията. Тихото разрешаване на ситуацията е силно изкушение за висшия мениджмънт да замече проблема. Но липсата на категорични действия и комуникации „приспиват” проблема, който добива хронично състояние и прераства в тлееща криза.

Griffin (2014) откроява четири позиции, които мениджмънтът може да възприеме спрямо създадена се критична ситуация: а) организацията действа проактивно спрямо негативно събитие (например освобождаването на голям брой служители поради реструктуриране или външни фактори (Covid-19) е тежко решение, което изисква мениджърска инициативност); б) проактивната позиция спрямо позитивно събитие (например пускане на пазара на нов продукт, който обаче може да има някакъв предполагаем качествен недостатък); в) реактивна позиция спрямо позитивно събитие (при замяната на установен продукт на пазара с нов (казусът с New Coke (1985-2002); г) реактивна позиция спрямо негативно събитие (като скандал със злоупотреба с положение на висш мениджър, защото новината или действията на властите идват изневиделица).

Проблемът, външно привнесен или вътрешно породен, прераства в тлееща криза, ако бъде игнориран достатъчно дълго. Организацията влиза в криза, когато негативната енергия (информация, нагласи, поведение) достигне критична точка и бъде освободена от отключващо събитие. То поставя замитания проблем в центъра на медийното, общественото и регулаторното внимание и повлича организацията поради мениджърско подценяване (McNair-Connolly & Thomas 2017). Ето защо стратегическият пбблик рилейшънс е ефективна радарна система за засичане на слабите сигнали на външно привнесените и вътрешно породените проблеми.

Слабите сигнали са трудно доловими симптоми на зараждаща се тенденция, която изисква промяна в настоящето поради непредсказуемите си ефекти в бъдещето (Godet 1994). Те предупреждават организацията, че е време да преосмисли своите действия и комуникации и да се адаптира към новите условия на средата. Ansoff (1976) определя слабите сигнали като нежелана от мениджмънта лоша новина. Тази ментална нагласа заглушава слушането с разбиране и води до изтласкване на информацията или до тоталното ѝ negliжиране. Мениджърите „трябва да започнат да слушат с уши близо до земята за ранни предупреждения за заплахи и възможности (Ansoff & McDonnell 1990: 386). Слабите сигнали са разнообразни и противоречиви, което ги прави трудни за наблюдаване и разбиране. Борави се с неясна информация, но която прогресивно изкрystalизира във времето. Ето защо засичането им изисква експертната комуникационна чувствителност на стратегическите PR

специалисти, които да идентифицират и разчетат сигналите. Оставени без адекватно внимание слабите сигнали могат да се развият в ясно изразени и лесно забележими елементи на криза.

Външни и вътрешноорганизационни инциденти

Инцидентът е отключващо събитие, което изисква организацията незабавно да задейства системата си за кризисен мениджмънт, за да отговори на директна заплаха срещу служители, клиенти или активи. *Външен инцидент*, който друг е предизвикал, може да бъде толкова разрушителен за репутацията, колкото и инцидент, за който организацията носи пълна отговорност. Това че организацията не е причинила инцидента, не трябва да я изкушава да се оправдава с външния фактор. Точно обратно, организацията трябва да предприеме кризисни действия, за да помогне на хората и да предпази материалните и нематериалните активи, за които стейкхолдърите вярват, че тя носи отговорност. При инцидентите организацията е поставена в ситуация да управлява въздействията им. Важно е да се отбележи, че макар и причинителят на инцидента да е външен за организацията, то самият инцидент се проявява в среда (материална или виртуална), притежавана или управлявана от организацията. Неэффективното управление на създалата се ситуация може да превърне организацията от жертва в „лошия герой“. Но организацията може да докаже и дори да издигне репутацията си, като действа бързо и с грижа за здравето и живота на пряко или непряко засегнатите от инцидента хора.

Вътрешноорганизационните инциденти се възприемат като провал, за който организацията носи пълна отговорност. Кризите, породени от инциденти вътре в организацията, са най-застрашителни за нейната репутация. Те са драматични инциденти, които „са или се счита, че са по вина на организацията, които имат потенциално разрушителни последствия за хората и/или околната среда“ (Griffin 2014: 104). Те са перцептуални, както коментира Coombs (2018). Възприятието, което стейкхолдърите си изграждат на база очакванията от действията и комуникацията на организацията, определят ситуацията като криза или не. Това се случва, както коментира Lagadec (1991), защото кризата се разгръща „на живо“, което означава, че настоящето и миналото на инцидента в организацията ще бъдат водеща новина в медиите и основна тема на разговор в социалните мрежи.

Стратегическият пбблик рилейшънс като управленска система за изпреварваща (проактивна) и защитна (реактивна) комуникация играе ключова роля в овладяването на външни и вътрешноорганизационни инциденти и произтичащите от тях кризи. Той може бързо да изгради синергия между думите и делата на организацията в създалата се ситуация. Това единство е критично, защото прозорецът на толерантност на стейкхолдърите бързо се затваря, когато има разминаване между онова, което организацията говори и върши. В повечето случаи организацията разполага с публичен времеви и емоционален толеранс в началото на кризата, но той е кратък и зависи от поведението на

организацията. Първоначалната емоция, която обхваща стейкхолдърите е смес от изненада, шок и съчувствие за пострадалите или близките на загиналите, ако има такива. Информационният вакуум на ситуацията дава възможност на организацията да го запълни, защото медиите много бързо ще го запълнят с тежки въпроси, но зададени към други участници в ситуацията. Липсата на адекватни отговори и поведение от страна на представителите на организацията би довело до смяна на обществената емоция от съчувствие към възмущение и гняв и хвърляне на вина в медиите (традиционни и нови). Ето защо бързата реакция от действия и комуникации са критични. Само комуникация не може да реши кризисна ситуация и не може да спаси организационната репутация.

Литература:

1. Ansoff, Igor, McDonnell, Edward. *Implanting Strategic Management*. New York: Prentice-Hall International, 1990.
2. Coombs, Timothy. *Ongoing crisis communication: Planning, Managing, and Responding* (5th ed.). Los Angeles: Sage Publications, Inc., 2018.
3. Feldman, Percy, Bahamonde, Rolando, Bellido, Isabelle. A new approach for measuring corporate reputation. *Revista De Administração De Empresas*, 2014, vol. 54, N 1, p. 53-66.
4. Geser, Hans. *Organizations as social actors. Sociology in Switzerland: sociology of work and organization*. Online Publikationen, Zürich, 2002.
5. Godet, Michel. „From Anticipation to Action, A Handbook of Strategic Prospective”, United Nations Educational, 1994.
6. Hristov, Aleksandar. *Traditionните i novi sotsialni medii*. 2021. <https://forbesbulgaria.com/2021/01/11/традиционните-и-нови-социални-медии/>.
7. Lagadec, Patrick. *States of emergency: Technological failures and social destabilization*. London: Butterworth-Heinemann, 1991.
8. Thomas, Charles, McNair-Connolly, Carol. An Effective Response: Smoldering Crisis and Capacity Cost Management. *Journal of Cost Management*, Boston, 2017, vol. 31 N 6, p. 6-29.
9. Pacheva, Valeriya. *Krizata pod kontrol*, Sofia, M – 8 – M, 2009.
10. Petev, Todor. *Komunikatsionnata spirala – transformatsii i konflikti*, Sofia, Askoni-Izdat, 2009.
11. Raikov, Zdravko. *PR-teoriya na uspeha*. Sofia, Darmon, 2003.
12. Schultz, Majken, Hatch, Mary, Larsen Mogens. *The expressive organisation: linking identity, reputation, and corporate brand*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2000.
13. Voswinkel, Stephan. *Reputation: A Sociological View* // Helm, Sabrina, Liehr-Gobbers, Kerstin, Storck, Christopher (Eds) *Reputation Management*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 2011, p. 32-46.
14. Wetz, Friedrich, Pongratz, Hans. *Nachhaltige Innovation: Ein industriesoziologischer Ansatz zum Wandel von Unternehmen*. Berlin: Edition Sigma, 2011.

ТЯЛОТО НА БЕБЕТО И ДЕТЕТО КАТО DAS UNHEIMLICHE

доц. д-р Диана Циркова
Бургаски свободен университет

THE BODY OF THE INFANT AND THE CHILD AS DAS UNHEIMLICHE

Assoc. Prof. Diana Tsirkova
Burgas Free University

РЕЗИОМЕ: Текстът представя понятието Das Unheimliche на З.Фройд във връзка с преживяванията, които предизвиква тялото на новороденото и на болното дете у родителя. Родителите са изправени пред среща между детския си фантазъм (phantasme) за куклата бебе и реалното тяло на детето, което буди безпокойство. Случаите на инфантицид също понякога могат да бъдат мислени като невъзможност за конституиране на детето като отделен субект. Предложени са кратки илюстрации от клиничната практика.

Ключови думи: *Das Unheimliche, фантазъм за бебе, инфантицид, тялото на детето*

ABSTRACT: The text present the concept of „Das Unheimliche” from S. Freud in relation to the experiences, which the body of the infant and sick child provoke in the parent. The parents are faced with the clash between their child phantasm of the baby doll and the real body of the child, which arouses anxiety. The cases of infanticide can also sometimes be thought as impossibility for construction of the child as a separate subject. Short illustrations from clinical practice are offered in this text.

Keywords: *Das Unheimliche, phantasm for baby, infanticide, the child's body*

Das Unheimliche е заглавието на един текст на Фройд от 1919 г. На немски език този термин има множество конотации, които не съществуват в българския език. Терминът се отнася към нещо плашещо, тревожно, ужасно. На български е преведан като обезпокоителното странно, ужасяващо (Froyd Z., 1991). Според З. Фройд терминът описва не само чувство на тревога, а съдържа и по-специфично ядро, скрито в несъзнаваното.

В текста си З.Фройд разглежда историята на Натанаил от новелата „Пясъчният човек“ на Е.Т.А Хофман (Hofman E.T.A., 2018). В ранното детство на Натанаил бавачката и майка му, настоявайки той да си ляга преди определен час, му разказали за Пясъчния човек, който пристига в къщите в същия този час и изважда очите на децата, които все още не са заспали. Във фантазията на малкото момче предполагаемата фигура на Пясъчния човек се смесва с реалната фигура на адвоката Копелиус, който посещавал баща му. Тайно Натанаил наблюдавал как мъжът идва и си отива всяка вечер. Скрит зад вратата на

бащиния си кабинет, той изпитвал едновременно привличане и ужас. Когато баща му умрял вследствие на инцидент – взрив в неговия кабинет – Натанаил приписал това злодеяние на Копелиус, идентифициран от него като злия Пясъчен човек. По-късно, като юноша, героят отново среща фигура на мъж, в която вижда превъплътени двете ужасяващи фигури от детството си. Това бил Копола, амбулантен търговец на очила, когото той среща в един италиански град. Съзвучието на имената и заниманието на Копола материализират отново неговите детски страхове. Този пример на Фройд, в който виждаме как разказаната история се превръща в преживяна сцена, може да ни послужи да мислим върху някои от ефектите на обезпокоителното странно, които се появяват при родителите във връзка с тялото на бебето и детето.

Фантазмът за бебето кукла и срещата с тялото на новороденото

Желанието за дете не се появява паралелно с нашето физическо съзряване и биологичната ни способност да имаме деца. Това желание може да бъде открито още в играта на двегодишното дете с неговите многобройни „деца“ – кукли и плюшени играчки. Ако не си спомняте собствената си игра с кукли, със сигурност сте наблюдавали играта на малкото момиченце, което се грижи за своето „бебе“ – храни го, облича го, води го на разходка, говори му и го гледа нежно, докато го приспива. Нещо повече – то предполага отговорите на куклата и така диалогът не прекъсва. Малкото момиченце не очаква бебето да отговори, то се идентифицира ту с „майка“, ту с „бебе“, за да може играта да продължи достатъчно дълго. Наблюденията показват, че децата не обичат механични играчки и когато им се представи такава за първи път, те обикновено я нападат – ритат я или я удрят. Майката на тригодишно момиченце, която ни посети с дъщеря си, разказа как новата, плачеща кукла „бейби борн“ накарала с неочаквания си звук детето да я хвърли и да се обърне към майка си с думите: „Кажй й да спре“. Оживяването на неживото, странната поява на „живо“ там, където е неживо, предполага нахлуването на обезпокояващото странно. Валидно е определението на Шелинг, което Фройд цитира, че „ужас вдъхва това, което би трябвало да остане скрито, но се е проявило.“ (Froyd Z., 1991: 51 8).

В текста си Фройд дава пример с 8-годишно момиченце, което било сигурно, че ако погледне по особен начин куклата си, тя ще оживее. Към това можем да добавим и много примери с детски сънища, когато децата сънуват, че любимите им играчки оживяват. Но да си представяш, че играчката е жива, е различно от прояви на живот, които тя може да демонстрира и което истински би ужасило едно дете. Както ни казва Фройд: „Все пак изглежда, че си струва специално да се подчертае колко често и лесно се стига до въздействие на ужас, когато е заличена границата между фантазия и действителност...“ (Froyd Z., 1991:521). Куклите съпровождат детството, както и приказките. Защо приказките не събуждат безпокойство у децата, а напротив те ги слушат с най-голям интерес десетки пъти. „Светът на приказката например, е напуснал поначало почвата на реалността и открито е възприел анимистич-

ните убеждения. Напълно обичайните за приказката изпълнени желания, тайнствени сили, всемогъщи мисли, оживели безжизнени неща не могат да предизвикат чувство на ужас... в царството на измислицата не будят ужас много неща, които би трябвало да са ужасяващи ако се случеха в живота“ (Froyd Z., 1991:256).

Когато слуша приказки, когато играе, детето знае, че е в царството на измислицата, то постепенно изгражда границата между фантазия и реалност и я удържа, като по този начин успява да премине етапа на „всемогъщество на мислите“ като степен в развитието на чувството за реалност, за който говори Ференци (Ferenczi S., 1994).

След раждането на бебе към преживяванията с куклата ще се добави преживяването от реалното тяло на новороденото, едно вече реализирано, реално бебе. От една страна, тялото на бебето, облечено в миниатюрни дрешки и увито в красиво одеялце, напомня на кукла и се появява между одушевеното и неодушевеното, между близкото, познатото и странното, безпокоящото скритото. От друга страна, това тяло е оживено от невидими импулси, то може да изразява страдание, апел, удоволствие. Тялото на новороденото е пълно със знаци за своята жизненост, в които родителите се вглеждат винаги с тревога: понякога, за да потвърдят идеята за „добрия старт“ на бебето си; понякога, за да търсят скрити белези на болестни или генетични аномалии, които се изплъзват от контрола на съзнателната воля. Какво събужда у родителя тялото на бебето със своята крехкост, своята безпомощност, но и с vyplътеното всемогъщество – *Das Unheimliche*, „нещо родно, познато, което е било подложено на изтласкване и после се е върнало обратно“ (Froyd Z., 522)

Тялото на новороденото създава объркване, загуба на ориентири, отчаяние пред непознатото. Според много психоаналитици, които се занимават с бременността и раждането – Хелене Дойч, Пиера Олание, Моник Бидловски, Катрин Вание, тялото на бебето събужда у майката архаичните тревоги от преди появата на езика, събужда отношения и емоции, отнесени към времето, когато самата тя е била бебе. В този специфичен момент от живота на жената е описано състоянието на „психична прозрачност“, когато булото на изтласканото се повдига и в съзнаваното безпрепятствено се завръщат представи или само афекти от миналото, до този момент грижливо пазени в несъзнаваното (Bydlowski, M., 2008).

Тялото на новороденото, толкова свършено и толкова крехко винаги е източник на тревога за родителите. „Тялото на детето, както впрочем и нашето собствено тяло, се разполага в някои моменти, както в миналото ни куклата в детските игри – между одушевеното и неодушевеното, по средата между близкото, познатото и странното, безпокоящото, скритото“ (Byron, D., 2016:40).

Едно от най-сериозните потвърждения за въздействието на бебето като обезпокоително странно са случаите на инфантицид или убийство на бебе, които за съжаление не са толкова рядко срещани.

„Къпех дъщеря си. След това я натиснах по врата. Подържах я дълго под водата. После тя изплува и приличаше на куклата ми.“

Така започва и така завършва пиесата на Петер Турини „Детеубийство“. В нея млада жена е изправена пред съда, за да отговаря за убийството на своето бебе. Действащите лица са тя, съдията, нейният баща и приятелят ѝ, баща на детето. От какво иска да се освободи тази млада жена, какво непоносимо иска да прекъсне, защо точно новороденото става обектът, с който тя ще си послужи за да се опита да сложи край на някакъв безкраен ужас?

В един проект за социален театър на екип от театрален департамент в НБУ, пиесата е представена пред седем групи – дневен център за психично болни, група от полицаи, група в католическата екзархия, юноши от възпитателно училище интернат за момичета, фестивална публика, група от излежаващи присъда в затвора, група в център по наркомания. След всяко представление публиката е поканена за дискусия. Интересно е, че никой в дискусиите не остава безучастен, никой не казва „това е невъзможно“ или „това е измислица“, защото се е докоснал до нещо, което го засяга. Забраната за убийство е престанала да действа, нещо което тя е изтласкала се е завърнало, то вече не е фантазия, станало е реалност, която ни ужасява.

Хипотезата на Ани Биро (Biro A., 2017) относно убийството на новородени е, че актът на убийство говори за невъзможния отказ от собственото детство и от илюзията за инцестната перспектива. Всъщност става дума не за това, че жената става майка, а за това, че бебето не може да стане субект. Оттук произтича психичната невъзможност да се отключи процесът на първична майчина загриженост и на майчинство.

В Семинар VI Ж. Лакан прави кратка бележка относно Das Unheimliche, като отбелязва, че обезпокоителното странно не е свързано, както се твърди, с някакъв вид изригване от несъзнаваното. Той го свързва с вид неравновесие, което се произвежда във фантазма, „доколкото фантазмът, разрушавайки границите, които първоначално са му определени, се разлага и преоткрива онова, чрез което се присъединява към образа на малкия друг (себеподобния)“ (Lacan J., 2013:280). Клиниката на инфантицида потвърждава това прозрение на Ж. Лакан. В направените интервюта по време на терапевтична работа с жени, убили своите бебета (Biro A., 2017), те споделят две характерни преживявания по време на бременността – не са забелязали, не са усещали и не са преживявали, че са бременни или преживяването на пълнота и удовлетвореност е било несравнимо и са очаквали това да продължи безкрайно.

Кого или какво убиват тези жени? Доказателството за тяхното генитално тяло? Пречката пред осъществяване на инцестното обещание? Този, който не е „спазил“ обещанието си за нарцистична запълненост и omnipotentност? Жените убиват това, което им причинява страдание. А то не винаги е свързано с първата бременност. Някои жени имат вече деца, чийто живот не е бил застрашен по някакъв начин. Бременността не води автоматично към съзряване на психичните и афективните, нарцистичните и либидните изменения,

способстващи за установяване на нови видове равновесие. Детеубийството се явява в някакъв смисъл признание на невъзможността да бъде включен процесът на майчинство.

Ще дадем един пример, описан от Д. Уиникът в статията му „Въздействие на страдащите от психоза родители върху емоционалното развитие на детето“ (Vinnikott D.V., 2004). Майката на Естер – бебе на 5 месеца, се опитва да удави детето си, хвърляйки го в канал, изкопан в полето, пред очите на бивш полицаи. Майката е страдала от психоза. Тя е дала на бебето си едно изключително добро начало, показвайки голяма привързаност и грижа през първите пет месеца. Когато бебето става активно, когато започва да иска нещо друго, извън кръга на това, което майката иска, за нея – майката на Естер – става много трудно. Тя все пак успява да направи този убийствен акт пред очите на един друг, който спасява детето. Д. Уиникът коментира, че тя може да изхвърли бебето, но не може да се отдели от него. Става въпрос за разделяне, като тя самата иска да се освободи от бебето, с което се е сляла, с което е едно. Разделяне, което в този случай може да е само реално и смъртоносно.

В друг случай от нашата клинична практика двойка с бебе на 27 дни потърси консултация за проблем с неутешим плач на новороденото. Един порив на майката да запуши устата на своето бебе беше изплашил съпруга ѝ и беше накарал двамата да започнат да мислят, че проблемът с плача не е педиатричен. Така те решават да потърсят психотерапевт. Работата със семейството беше кратка, в продължение на два месеца и посещения веднъж седмично. На консултациите идваше майката, Е. на 32 г., заедно с бебето, като бащата се включи в две срещи. Впечатляващо беше, че на първата среща майката започна своя разказ с думите: „Тя не ме харесва. Беше само на шест дни, когато стоях до креватчето и я гледах как спи. Изведнъж тя се събуди, отвори очи и започна съвсем спокойно да се оглежда. Гледаше към играчките си, после обърна поглед и ме видя. Намръщи се и започна да плаче, не просто да плаче, а да крещи. Не мога да я успокоя по никакъв начин.“ Едно бебе на дни има много причини да плаче, интересно бе, че майка ѝ интерпретира плача като „...тя не ме харесва“. Имаше две ключови теми в разказа на майката – погледът на бебето, който майката разчиташе като отхвърлящ и недоволен; и усещането, че не знае, не разбира какво иска това дете. Плачът на нейната дъщеря я правеше безсилна пред енигмата на искането ѝ. В хода на срещите младата жена разказа част от историята на своето ранно детство, изпълнено с насилие от страна на собствената ѝ майка, граничещо с малтретиране. Нейната майка в спомените ѝ била винаги недоволна от нея по неясни причини, често я биела, изпадайки в унес, без да може да бъде спряна от плача и виковете на дъщеря си. Трябвало да се намеси друг възрастен, за да я спре. Това поведение спряло, когато се родила сестра ѝ и тя постъпила в предучилищна група на 6-годишна възраст. По-късно много пъти тя напомняла тези случаи на майка си и искала обяснение, на което получавала отговор: „не е имало чак толкова нещо, ти преувеличаваш“. Е. говореше за погледа на своята майка,

който е следяла със страх и ужас, че ще „потъмнее от недоволство и ще изпадне в ярост“. Баба ѝ по майчина линия, която е загубила при драматични обстоятелства най-голямата от трите си дъщери, налага строг тоталитарен контрол върху живота на двете по-малки, като ги наказва сурово за минимални провинения.

Как Е. можеше да бъде майка на дъщеря, без да се идентифицира със сазидзма на собствената си майка и без да се чувства безпомощна пред плача на бебето? За нея това беше много трудна ситуация, в която тя преживяваше и интерпретираше плача на детето като насилие, което събуждаше импулс да отговори с насилие.

По време на съвместната работа и конструирането на този разказ Е. направи връзка между погледа на майка си, който в детството си е интерпретирала като „...тя не ме харесва“ и погледа на своята дъщеря. Между мисълта: „Какво иска тя от мен?“ и отговора, който понякога си е давала: „Да ме убие“, с настоящите моменти, когато ѝ се струва, че плачът на бебето ще я убие. Паралелно с реконструирането на семейната история и идентифицирането на несъзнавани проекции, които Е. пренасяше към дъщеря си, плачът на бебето намаля, а Е. все по-често даваше различни интерпретации, които се отнасяха до състоянието на дъщеря ѝ, а не до тяхната връзка – „спи ѝ се“, „гладна е“, „омръзва ѝ да лежи“ и т.н. След изчезването на трудностите, станали повод за консултацията, Е. реши да започне индивидуална терапевтична работа. Това се случи на фона на сериозно заболяване, с което бе диагностицирана майка ѝ – болест на Алцхаймер. Болестта правеше невъзможно искането на обяснение и проявите на отмъщение от страна на Е. Сега тя имаше само своите спомени и искаше да ги подреди и да ги преразгледа, ако е възможно да прости, и да бъде добра майка за своята дъщеря.

Раждането бе повдигнало покривалото и бе разместило героите във фантазма. Нещо обезпокоително, част от разрушителния майчин гняв и омраза се беше надигнало отново. Das Unheimliche напомняше за скритото, което напирало и противоречи на идеализирания образ за майката.

Болното детско тяло

Телесните разстройства, болестта на детето създават у родителите чувства, сравними с описаното от Фройд като Das Unheimliche, чувство на странно безпокойство. Детето „изглежда оживено от непознати процеси, надарени с автоматизъм, чието функциониране им убягва, но става причина те да се обръщат към лекаря“ (Вгюн, Д., 2016:39).

Педиатрите, без да знаят за Das Unheimliche, познават това състояние, когато родителите са под влияние на обезпокоителната странност, идваща от детското тяло и се затрудняват да преценят обективно знаците, които тяхното бебе проявява и които говорят за телесно смущение. Уиникът ни е показал, че понякога е достатъчно да се успокоят майките, за да изчезнат симптомите на бебето. Разбира се, имаме предвид случаите, когато всички основания за органично или физиологично страдание са взети предвид.

Болното детско тяло препраща към историята на боледуващото тяло на родителя, събужда спомени и преживявания от отдавна минали отношения, събужда вина и понякога отваря стари нарцистични рани.

Заклучение

Обезпокоителното странно може да бъде идентифицирано като тема на патологично взаимодействие при майката. За да бъде описана като такава, тя трябва да отговаря на следните критерии (Cramer B., Stern D., 1988):

- да съществува в историята на майката като конфликтни спомени и очаквания; т.е да има характеристики на тема, която я представя (тя е важна за нея, появява се често, майката я свързва с различен контекст от своя живот; натоварена е емоционално и предизвиква силни и живи чувства);
- да засяга отношенията „родител-дете“, т.е. да засяга отношенията между поколенията;
- да се възпроизвежда от майката при взаимодействието с бебето;
- в нея бебето да има роля, която води до формиране на знак или симптом при него, описван от майката.

Превенцията на патологичните взаимодействия между майката и бебето, детето и родителите в началните фази на детското развитие е най-важна за засичането на симптоми, които могат да сочат към проблеми в свързването между бебето и неговите родители, както и към задълбочаващи се проблеми в психичното функциониране.

Литература:

1. Biro A., „Ubiystvo novorozhdenego. Razmishleniya o tayne deteubiystva“ v „Intsesty“; red. Andre Zh., 142-157, M.: Cogito Tsentr, 2017.
2. Bryon, D., „Tyaloto“, Tsentur za psihosotsialna podkrepa, 2016.
3. Bydlowski, M. „La dette de vie. Itinéraire psychanalytique de la maternité“. Presses Universitaires de France, 2008, <https://www.cairn.info/la-dette-de-vie--9782130570448>.
4. Cramer B., Stern D., „Evaluation of changes in mother-infant brief psychotherapy: A single case study“, Infant Mental Health Journal, Volume 9, Issue 1, pp.20-45, 1988.
5. Ferenczi S., Stages in the Development of the Sense of Reality, in „First Contributions to Psycho-Analysis“, Karnak Book, 1994.
6. Froyd Z., „Uzhasyavashtoto“, v. „Estetika, izkustvo, literatura“, s.503-528, UI „Sv. Kliment Ohridski“, 1991.
7. Hofman E.T.A., „Pyasuchniya chovek“, v „Pyasuchniya chovek“, Milenium, 2018.
8. Lacan J., Le Séminaire, livre VI. Le désir et son interprétation, La Martinière, 2013.
9. Vinnikott D.V., „Semya I razvitie lichnosti. Mary i ditya“, LITUR, 2004.
10. Turini P., „Deteubiystvo“ v. „Nay-setne kraya“, Black Flamingo Publishing, Sofya, 2010.

**БЪЛГАРСКИЯТ УЧИТЕЛ И ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВАТА
НА ОБУЧЕНИЕТО В ЕЛЕКТРОННА СРЕДА ОТ РАЗСТОЯНИЕ
В УСЛОВИЯТА НА COVID-19 ПРЕЗ МАРТ – АПРИЛ 2020**

проф. д-р Йонка Балтаджиева, Вера Георгиева
Бургаски свободен университет

**THE BULGARIAN TEACHER AND THE CHALLENGES OF DISTANCE
LEARNING IN A DIGITAL ENVIRONMENT DURING THE COVID-19
PANDEMIC IN THE PERIOD MARCH-APRIL 2020**

Prof. PhD Yonka Baltadzhieva, Vera Georgieva
Burgas Free University

РЕЗЮМЕ: В статията са представени резултатите от проведено анкетно проучване сред български учители за тяхната адаптация към обучение в електронна среда през март-април 2020 година. Обобщените и анализирани данни разкриват определени тенденции относно готовността на педагозите да проведат успешен учебен процес в новите условия.

Ключови думи: *обучение, учители, електронна среда, дистанционно обучение*

ABSTRACT: The article presents the results of a survey conducted among Bulgarian teachers in respect of their adaptation to distance learning in a digital environment during the COVID-19 pandemic in the period March-April 2020. The data summarized and analysed reveal certain trends as regards the teachers' readiness to manage successful learning/teaching in the new conditions.

Key words: *learning, teachers, digital environment, distance learning*

Въведение

На 13 март 2020 година в Република България бе обявено извънредно положение поради световна пандемия, предизвикана от вируса COVID-19. Настъпи рязка промяна в живота на обществото, неговата организация и неговото функциониране. Социалното дистанциране и социалната изолация се наложиха като основен начин за опазване и съхраняване на здравето и живота на хората. Настъпиха кардинални промени в дейността на основни социални сфери. Една от тях беше образователната система. Училищата и детските градини бяха затворени и физическото присъствие на децата в ученическия клас, в класната стая, заедно с учителите и съучениците беше отменено. Но обучението трябваше да продължи.

Тази ситуация постави българския учител пред огромно, невиджано предизвикателство, с много неизвестни, но едно беше сигурно – предизвикател-

ствата трябваше да бъдат посрещнати и по възможност преодолени. Наред със страха за живота и здравето на близките си, българският учител трябваше да се изправи пред едно ново професионално изпитание, като при това трябваше да запази своята емоционална и психична стабилност и да бъде все тъй жив и енергичен, имащ отговор на всички въпроси, отправени от родители и ученици. Вероятно това е бил много труден момент в професионалната история на всеки учител, в неговата индивидуална педагогическа практика. Трудността произхождаше не само от новия начин на работа, но и от общата атмосфера на неизвестност и страх. Българският учител прояви огромен героизъм, като за пореден път доказа на обществото, че „учител” не е професия, а призвание и се справи със своите нови задължения във виртуална образователна среда. *„Той всяка сутрин събираше своите ученици, по инициали, по гласчетата, по емотикони, и отново сред тревога и новини от кризисни щабове се абстрахираше от всичко и разказваше на децата си за Африка или Антарктида, за електричния ток или защитените територии, за доброто и злото и..... за това, че скоро всичко ще бъде наред. Да! Българският учител го направи“ (спомените на един учител).*

В условията на извънредното положение, въведено от Правителството на Република България заради разпространението на коронавируса, се създадоха условия за продължаване на обучението на учениците от дома им, в дистанционна електронна среда. В първите дни на извънредното положение се работеше чрез Moodle, Learning Apps, Office 365, One Drive, Viber, Zoom, Messages, Messenger и други подобни приложения, които обаче имат своите особености и ограничения. Техният основен недостатък е, че не са защитени личните данни на учениците и самите ученици, включващи се със снимки и директни връзки в реално време.

На малко по-късен етап Министерството на образованието и науката предостави на училищата платформата Microsoft Teams (Майкрософт Тиймс), която е разработена специално за обучение в електронна среда и е защитена по отношение на регистрираните в нея ученици. Част от учителите и учениците срещнаха трудности при работата с нея, но повечето се справиха. До края на дистанционното обучение през март-април 2020 година преобладаващата част от обучаващи и обучаеми продължиха да работят в Google Classroom (Гугъл Класруум), който също беше много удобен и предлагаше необходимите условия за провеждане на обучение.

Тази нова форма на обучение показва много бързо своите предимства и недостатъци. В условията на дистанционно обучение учениците можеха да работят от всички краища на страната, но беше трудно проследяването на времето, в което те са реално активни (във връзка с особеностите на приложенията, които се използват). Учителите също можеха да преподават от среда, различна от класната стая. Много екстрено трябваше да се преформатира начинът на преподаване, да се адаптира учебното съдържание и да се потърсят възможности да се поддържа жив интересът на учениците към ученето. В

процеса на обучението се включи електронно учебно съдържание за преподаване на нови уроци, за затвърдяване на наученото, упражнения, проверка и оценка на знанията.

Бяха изготвени кратки инструкции в последователни стъпки как ще се осъществява работата в електронна среда. Тези инструкции бяха публикувани във всяка родителска и ученическа група, с цел да се запознаят учениците и техните родители с начините, по които трябва да се регистрират в определените платформи и приложения. Всеки класен ръководител лично инструктира и при необходимост регистрира от разстояние свои ученици, които имаха известни затруднения. При установяването на платформата Майкрософт Тиймс, като единна и защитена среда за електронна работа, на ръководителите на компютърните кабинети във всяко училище в страната бяха изпратени от администраторите на Майкрософт Тиймс списъци с потребителски имена и пароли на всеки ученик. Бе разяснено и на родители, и на ученици, и на учители, че е желателно да се използва Майкрософт Тиймс като платформа, специално създадена за целта и единствената защитена среда за провеждане на учебен процес. Беше препоръчано да се използват електронните уроци на издателствата „Просвета” и „Клет”, сайтове на национални и чуждестранни музеи, библиотеки, интерактивни образователни платформи като Moodle, Learning Apps; Office 365, One Drive и онлайн тренажори. Така се постигна относително регламентиране на ОЕСР обучение в електронна среда от разстояние. Продължителността на работа пред електронните устройства с учениците бе съобразена с изискванията на Наредбата за хигиенните норми при работа с компютър на учащите се. На 15.03.2020 година (неделя) започна подготовката за първите часове в електронна среда, непозната, необичайна, носеща сама по себе си и плюсове, и минуси, и много неизвестни. Родителската общност подкрепи усилията на педагозите. Връзката с родителите, налягането на оценките, както и на учебния материал, се осъществяваше в електронния дневник на всяко училище – *Школо*. Първото временното седмично разписание на процеса на обучение беше в сила от 16.03 до 30.03.2020 година, след което се премина към утвърденото от държавните и местните институции официално седмично разписание.

Връзка с родителите в началото на обучението се осъществяваше почти по всяко време на денонощието, според това кой родител кога е намерил време и кога са възникнали трудности у него по даден въпрос. В първите седмици се откриха следните задачи, с които трябваше да се справят учителите (всички са в електронна среда): планиране на събрания; проверка на асайнмънти; даване на обратна връзка; нанасяне на оценки в електронния дневник *Школо*; изготвяне на графици за консултации и допълнителна подкрепа; изготвяне на файлове със специални задачи за учениците със СОП (с част от тях работата в електронна среда е невъзможна поради тежките им заболявания); изготвяне на файлове за качване в екипите; работа с електронна документация като класен ръководител; изготвяне на тестове (Forms, Moodle); за-

лагане на асайнмънти по екипи и предмети; отговор на родители, които вече са изпратили голям брой съобщения; изготвяне на дневен доклад, описващ работата по часове за деня – ежедневно; постоянна проверка на електронната поща за пристигащи нови и нови писма със заповеди, насоки, уведомления и други от РУО, МОН, РЗИ и т.н. за актуализация на обстановката; непрекъснатата връзка с ученици, които имат затруднения при ориентирането в платформата – качване на домашни, откриване на задания и други подобни; проследяване на социалния статус на учениците – изготвяне на списъци със семейства, които имат нужда от социалните пакети от помощи с облекчения и набор от хранителни продукти, които да им бъдат раздадени; проследяване здравния статус на учениците и семействата им и даване на отчетни доклади и обратна връзка за пострадали от пандемията – здравно, финансово или социално; изготвяне на актуални съобщения и качване в групите и в сайта на училището;

Променените условия поставиха пред професионалиста педагог проблеми, чието решаване изискваше от него освен висока академична подготовка, педагогически, дидактически и методически умения и компетенции, но и т.нар. трансверсални (преносими) компетенции. Именно те позволяват на учителя да се ориентира успешно в усложнената педагогическа реалност, като отчита цялото богатство от фактори, влияещи върху обучението, възпитанието и развитието на ученика.

Българският учител си даде ясна сметка за реалните си възможности в една силно стресираща среда, като се справи блестящо и като педагог, и като социален работник (защото и тази роля му бе вменена), и като психолог за своите ученици, и не на последно място като родител.

Целта на проведеното изследване е да се проучи степента и посоката на адаптивност на учителите към преминаване на обучение в нова среда и нова форма – дистанционно обучение в дигитална, електронна среда по време на извънредното положение, обявено в България през месеците март – април 2020 година. Новата форма на обучение, въведена в кратки срокове, постави на изпитание учителското съсловие. Успешността и резултативността на обучението се определяха не само от професионалната компетентност на учителите, но и от тяхната личностна, физическа и емоционална адекватност на промяната.

Инструментариум на изследването

Изследването е проведено чрез метода на анкетно проучване сред педагогически специалисти. Анкетната карта е изготвена от Вера Георгиева, учител в 16-то Средно бургаско училище, магистър по Детска и юношеска психология. Тя се състои от 18 въпроса, обединени в четири информационни панела:

- **характеристики на изследваните** по признаците **пол, възраст и годишните стаж** в системата на образованието;

- наличните **компетенции** на респондентите в областта на дистанционната форма на обучение и работа със съществуващи до този момент (март 2020 г.) платформи и приложения. Анализът и обобщението на данните очертава степента на подготвеност на учителите за тази форма на обучение към момента на екстрено преминаване към нея;

- възприеманите **личностни качества** (психични свойства на личността), които са оказали влияние при адаптирането на учителите към новата форма на обучение. Въпросите от този панел са с отворени отговори. Смесовият анализ и обобщението на свободните отговори, давани от респондентите, очертава значимите личностни характеристики, подпомогнали или затруднили адаптацията;

- преценка (мнение) за **ефективността** на обучението в новата среда, предимства и недостатъци, влияние върху авторитета на педагозите.

Организация и провеждане на изследването

Анкетната карта е изработена във виртуалното приложение Google forms (Гугъл формуляри), което дава много възможности за работа по подобен тип изследвания и достига максимално бързо до широката аудитория или група. В случая група учители от всички предметни области, от цялата страна. Отговорите на участниците в изследването са записани и запазени по дата и час, и са достъпни по всяко време.

Анкетата е публикувана в няколко на брой затворени учителски групи - обединения „Учители по природни науки“, „Учители по математика, информатика и ИТ“, „Учители по хуманитарни науки“ и няколко други в социалните мрежи. В изследването доброволно се включиха 403 педагогически специалисти, мъже и жени, на възраст от 24 до 65 години, от малки, средни и големи населени места, съответно от малки и големи основни и средни училища.

Обща характеристика на участниците в изследването по възраст, пол и педагогически стаж

Възрастовото разпределение на участниците е следното:

- 20-30 г. – 14 участници;
- 30-40 г. – 65 участници;
- 40-50 г. – 183 участници;
- 50-60 г. – 131 участници;
- над 65 г. – 10 участници.

Средната възраст на участниците е 46 г. Преобладаващата възраст на учителите, които са попълнили анкетата, е между 40 и 60 години – почти 80%. 94,5% от респондентите са от женски пол.

Разпределението на участниците по педагогически стаж е следното:

- 0-10 г. – 107 участници;
- 10-20 г. – 81 участници;
- 20-30 г. – 166 участници;
- Над 30 г. – 49 участници.

В проучването са участвали учители с различен брой години стаж в системата на образованието, като най-многобройна е групата на тези с по-голям педагогически стаж, между 20 и 30 години. Средният стаж на анкетираните е 18 години. Това предполага, че те вече са изградени специалисти, натрупали достатъчен професионален опит и могат да дадат реална (макар и субективна) преценка на педагогическата ситуация в условията на преминаване към дистанционната форма на обучение през март-април 2020 година.

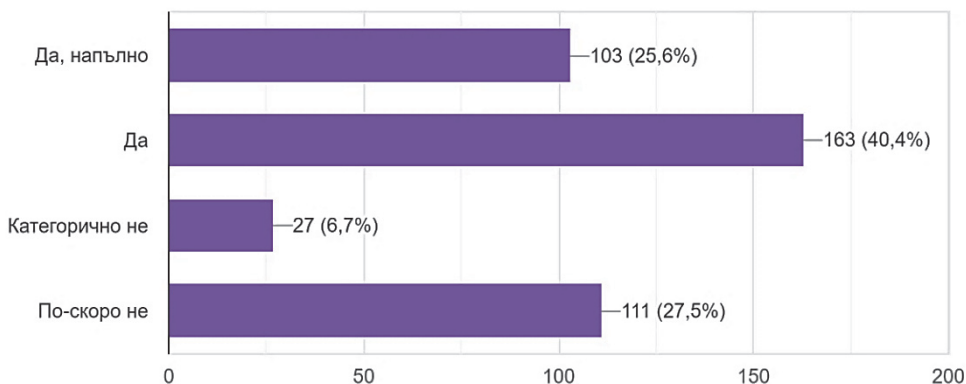
Анализ и обобщение на данните за степента на подготвеност на учителите за дистанционна форма на обучение към момента на преминаване към нея.

Обобщените резултати от отговорите на въпроса „Чувствахте ли се подготвен за обучение в електронна среда от разстояние?“ са показани на Графика 1.

Графика 1

**Чувствахте ли се подготвен за ОЕСР
(Обучение в електронна среда от разстояние)**

403 отговора



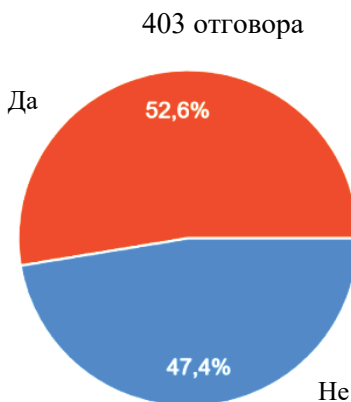
66% от участниците отговарят положително на този въпрос. 6,7% са категорични, че не са имали никаква подготовка, а почти 1/3 от участниците споделят, че са се чувствали по-скоро неподготвени за работа в ОЕСР.

39,2% от участниците споделят, че до този момент не им е проведено или предоставено обучение за работа в дистанционна среда. По-малко от 1/3 смята, че са били подпомогнати да се самообучат, а малко над 1/3 заявяват, че им е предоставено обучение за работа в електронна среда от разстояние. Налага се констатацията, че голяма част от българските учители влизат в електронната и дистанционна форма на обучение, без да имат необходимата подготовка за работа в тази среда.

На Графика 2 е представено процентното разпределение на отговорите на следващия въпрос: „Работили ли сте някога в платформи и приложения преди дистанционното обучение?“

Графика 2

Работили ли сте някога в платформи и приложения преди дистанционното обучение?

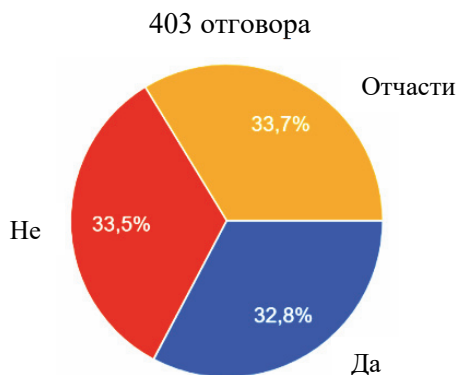


Повече от половината участници в изследването (52,6%) заявяват, че са запознати с работата в електронна среда (електронни уроци, платформи и приложения). Но 47,4% заявяват, че никога преди не са практикували работа в електронна среда.

Отговорите на следващия въпрос „**Познавахте ли добре някои платформи и приложения преди дистанционното обучение?**“ са разделени почти по равно между трите възможности – да, не и отчасти (Графика 3). 33,5% от анкетираните учители твърдят, че не са били запознати с никакви форми на дистанционно обучение преди м. март 2020 година и почти същият процент от респондентите отбелязват, че са познавали отчасти (т.е. бегло) някои от тях. Отново се потвърждава направеното по-горе заключение, че над половината от българските учители са преминали към новата форма на обучение, без да имат изградени умения и компетентности за работа с информационните продукти, платформи и приложения в дигиталната среда.

Графика 3

Познавахте ли добре някои платформи и приложения преди дистанционното обучение?



Отговорите на следващия въпрос „Кое Ви затрудни най-много в работата Ви?“ са разнопосочни и разнотипни.

Отговорите, които са близки по смисъл, са обединени в общи категории. Една малка част от запитаните не са дали отговор на този въпрос. Честотното разпределение на категориите отговори е представено по-надолу.

Категория Честота на поява

1. Подготовката на ресурси	71
2. Живият контакт с учениците	59
3. Нямам затруднения. Нищо не ме затрудни	52
4. Оценяването на учениците	38
5. Липсата на устройства	36
6. Лоша интернет връзка, технически проблеми	31
7. Мотивацията на учениците	19
8. Дългото стоене пред компютъра	18
9. Системни отсъствия на учениците	14
10. Незаинтересоваността на родителите	13
11. Не бях обучен и подготвен	8
12. Платформите и приложенията	9
13. Дигиталната некомпетентност на учениците	5
14. Спецификата на предмета, който вода	2
15. Противоречивите указания на МОН	3
16. Неработещи и прекъсващи платформи	3
17. Дисциплината	3
18. Обясненията. Трудността да обяснявам	6
19. Липса на готови ресурси	2
20. Еднообразието	2
21. Онлайн тестове	6
22. Липса на материален ресурс (бяла дъска)	2

По-голяма част от запитаните отговарят, че са били силно затруднени от липсата на готови адекватни ресурси, интерактивни тестове и упражнения, както и от липсата на живия контакт с учениците. Голямо затруднение е представлявала и самата самоподготовка за учебните часове, а именно самостоятелното изготвяне на ресурси за работа. Съществена трудност е представлявало и оценяването на учениците, липсата на устройства, слабата интернет връзка и последвалите технически проблеми. Педагозите са срещнали трудности и с мотивацията и задържането на учениците в онлайн часовете. Една немалка част от запитаните споделят, че работата им е била затруднена и от липсата на материални ресурси поради спецификата на някои от предметите като физическо възпитание и спорт и математика. Противоречивите указания на Министерството на образованието и науката, както и неяснотата и липсата на дидактически насоки също системно са затруднявали работата в дистанционната форма на обучение.

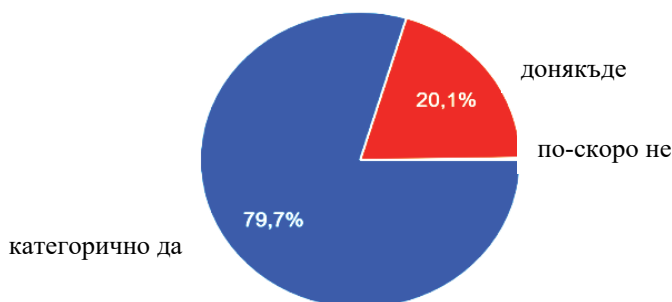
Личностни качества (психични свойства на личността), които са оказали влияние при адаптирането на учителите към новата форма на обучение

Голяма част от преподавателите са уверени, че някои техни личностни качества са им помогнали да се справят успешно с дистанционната форма на обучение по време на пандемия. Почти 80% от анкетираните педагози считат, че успешното им справяне с работата в тази необичайна среда се дължи именно на същността на личността им. 1/5 от учителите не са сигурни, кое точно им е осигурило успешната работа, а много малка част не считат, че биха могли да разчитат само на личностните си качества. Процентното разпределение на отговорите е представено на Графика 4.

Графика 4

Считате ли, че някои ваши личностни качества, Ви помогнаха да се справите успешно с ДФО, по време на пандемия

403 отговора



За да се получи по-адекватна информация за влиянието на личностните качества върху успешността при преминаването към новата форма на обучение, беше зададен и „обратен“ въпрос – „Считате ли, че някои Ваши личностни качества Ви попречиха да се справите успешно с дистанционната форма на обучение по време на пандемията?“ 77,2% от респондентите твърдят, че личностните им качества не са попречили на работата им в дистанционна и напрегната среда. Една много малка част от анкетираните смятат, че в тяхната работа от разстояние има и намеса на личностни качества, които по-скоро са повлияли отрицателно върху успешното им справяне със ситуацията. Около 1/5 отговарят, че донякъде особености на личността им са повлияли върху работата им в дистанционната форма на обучение

Най-голям интерес представляват отговорите на въпроса „Считате ли, че някои Ваши личностни качества Ви помогнаха да се справите успешно с дистанционната форма на обучение по време на пандемия?“. Въпросът е отворен, затова и разнообразието на отговорите е изключително голямо.

Отговорите са обединени смислово и са представени в Таблица 1. Категориите и честота на тяхната поява са ранжирани в низходящ ред.

Таблица 1

№	Категории	Честота на поява	№	Категории	Честота на поява
1	Да	84	19	комуникативност	10
2	адаптивност/ приспособимост гъвкавост/ комбинативност	56	20	себеотдаденост/ отдаденост всеотдайност	10
3	търпение	38	21	емоционална устойчивост/психическа издръжливост	10
4	креативност/ изобретателност	37	22	любознателност	8
5	упоритост	34	23	самоувереност/ вяра в собствените възможности	8
6	организираност	32	24	любов към професията	7
	отговорност	31	25	професионализъм	7
7	не	30	26	чувство за хумор	6

8	спокойствие	25	27	схватливост, аналитични знания и умения/съобразител- ност/интелигентност	5
9	дисциплина/самодис- циплина/самоконтрол	24	28	позитивно мислене/ позитивизъм	4
10	мотивираност	24	29	устойчивост	4
11	желание за самообразо- вание, самообучение/ самоусъвършенстване	19	30	оптимизъм	3
12	толерантност/ споделяне/ добронамереност/ разбиране/отзивчивост	15	31	решителност	3
13	компетентности в област- та на информационните и компютърни технологии	15			
14	нямам мнение, не зная, не мога да отговоря	15			
15	желание за работа / усърдие/старание	15			
16	любов към децата/ мотивация за работа с деца	14			
17	самообладание	13			
18	увереност	13			

Респондентите са представили над 650 свободни отговора.

Най-многобройната група отговори е „Да“ – 84 от анкетираните считат, че адаптирането на учителите към дистанционната форма на обучение в дефицит от време е повлияно от техните личностните качества. 10 от анкетираните допускат такава връзка и са отговорили с – „може би“, „вероятно“, „сигурно“, „несъмнено“. Това ни дава основание да твърдим, че 23% от всички участвали в анкетата са твърдо убедени в съществуването на такава релация.

Получени са и 425 отговора, които са свързани с различни качества и компетентности, които респондентите считат, че са им помогнали да се адаптират по-бързо към промените в процеса на обучение. Можем да приемем, че тези отговори са показателни за осъзнаване и отчитане на съществуващата връзка между „външните въздействия“ и „вътрешните условия“, а именно – промяна в средата и формата на провеждане на обучението и някои личностни особености на педагозите. (Някои от анкетираните са давали повече от един отговор).

Получени са и отговори с категорично „Не“ – 30 (7% от анкетираните учители). Мнението на тези анкетирани е, че личностните качества на учителите нямат никакво отношение към тяхното успешно преминаване към новата форма на обучение. Може да се предположи, че учителите, които защитават това твърдение, не отдават значение на динамиката на „взаимната връзка между среда на обучение и личностните особености на учителите“.

В дефицит от време, както се случи преориентирането на обучението от присъствена към дистанционна форма на обучение, личностните свойства и качества несъмнено повлияват преживяванията на ситуацията и степента на адаптираност към нея. Това от своя страна оказва влияние и върху качеството на процеса на обучение и неговите резултати.

15 от анкетираните (3,5%) са отбелязали, че нямат мнение, не знаят, не могат да отговорят на този въпрос.

15 от анкетираните (3,5%) са посочили, че учителите би трябвало да притежават умения и компетентности в областта на информационните и компютърни технологии, за да провеждат успешно обучение в електронна и дистанционна форма. Тези компетентности не биха могли да се свържат директно с личностните характеристики, те са по скоро индивидуални особености на всеки конкретен човек и са част от неговия придобит (усвоен) професионален и индивидуален опит.

Смисловият анализ на отделните отговори, обединението им в смислови категории и тяхното свързване с психичните свойства на личността очертава следните тенденции:

1. Сред посочените от респондентите личностни характеристики важно място заемат тези, които определят най-общо параметрите на психичната издръжливост и преди всичко на емоционалната устойчивост. Тяхната значимост се свързва с успешното справяне от конкретната личност с внезапните промени в обичайния ход на социокултурните явления (обществения живот). Тук се отнасят емоционална устойчивост/психическа издръжливост, търпение, спокойствие, самообладание. Те са формирани в процеса на индивидуалното развитие на всеки човек и представляват трайни психични феномени, които определят човешката дейност. Обуславят се от насоката и равнището на неговото социално развитие.

2. На второ място, могат да бъдат поставени качествата, чрез които се дефинират чисто поведенческите прояви на личността – организираност, упоритост, дисциплина/самодисциплина/самоконтрол. Трябва да се отбележи, че респондентите поставят акцент върху субективните измерения на контрола и дисциплината, върху вътрешното индивидуално волево усилие да се постигне успешен резултат при обучението в новата среда.

3. Анкетираните учители отделят и определят като значими за успешното превключване към дистанционната форма на обучение и няколко личностни характеристики, които се отнасят до динамиката в личностните нагласи и индивидуалното поведение – адаптивност/приспособимост/гъвкавост/комби-

нативност. Учителите бяха принудени от ситуацията на извънредното положение да преустроят преподаването на учебния материал, не толкова като съдържание, но като форма в рамките на три дни. Вероятно личностите, притежаващи този набор от качества, са постигнали по-бързо, по-лесно, с по-малко отрицателни преживявания необходимата промяна.

4. Вярата в себе си и своите възможности също присъства като значима личностна характеристика. Тя се подкрепя и от такива качества като отдаденост и всеотдайност, позитивно мислене и оптимизъм – значими изобщо за учителската професия.

5. Учителите, които са се включили в анкетата, отделят особено място на интелектуалната сфера на личността. Според тях креативността, творчеството, схватливостта, аналитичните знания и умения, съобразителността са определящи за бързата реакция в новата ситуация.

6. Комуникативността, откритостта към личен контакт с колеги, ученици и родители, работата в екип и споделянето на опит също представляват значими личностни качества за успешна професионална реализация в сферата на образованието. Толерантното и добронамерено поведение към другите субекти подпомага пълноценното общуване на всички нива. Анкетиранияте учители отчитат неговата важност в извънредната ситуация.

7. Любовта в нейните културни измерения и прояви, присъщи на човека като социално същество (личност), се открива и в отговорите на учителите – това е любов към професията, любов към децата. Вероятно тази любов се трансформира в силен вътрешен мотивиращ фактор за дейност, за постигане на висок професионализъм.

В заключение могат да бъдат посочени и някои от отговорите на учителите, които имат по-разширен и описателен характер. Но и в тях присъстват посочените вече психични свойства на личността, които са помогнали на учителите в преориентирането на обучението от присъствена към дистанционна форма в електронна среда.

„Трябва да успее, въпреки всичко, да предразположи учениците, да представи материала по разбираем начин, неговата гъвкавост и приспособимост, креативност.“

„Учителят е отговорно и съзнателно същество, винаги ще намери начин да се справи с работата си в интерес на децата, каквото и да му струва.“

„Всеки човек е индивидуален, релаксира различно и се стресиращ по различен начин. Лично на мен ми помогна организираността (и като цяло след март месец миналата учебна година, когато всичко беше за първи път и стресът беше на по-високо ниво), много ми помогна. При второто излизане в ДО вече определено имах опит и организирах нещата да се случват по-добре, което от своя страна ми донесе спокойствие и удовлетвореност. Започнах да правя повече материали, презентации, тестове с Google Forms, електронни книжки, които още повече радваха децата.“

„Постоянно самоусъвършенстване, споделяне на опит и практика, контакт с колегите, с родители и ученици, организираност, дисциплина.“

„Способност за предаване на знания и умения, възискателност, способността да се организира интересен урок, търпение и постоянство, разбиране на децата, любов към децата и справедливостта, която не трябва да е на последно място.“

„Учителят трябва да е професионално подготвен в своята област, след което да е: отговорен, положително настроен, организиран, с повишено разпределение на вниманието, търпелив и толерантен и не на последно място – непукист, за да изтърпява всички заповеди и взаимно противоречащи си наредби, спуснати от МОН.“

Преценка (мнение) за ефективността на обучението в новата среда, предимства и недостатъци, влияние върху авторитета на педагозите

Повече от половината учители, които са участвали в проучването, са категорични, че не са отчели спад в собствената си ефективност на работа поради стресовата обстановка в страната във времето на пандемия. Една немалка част обаче се колебаят и не могат да определят степента на ефективност – 21.2 %, а почти 15 % се определят като по-слабо ефективни в ОЕСР по време на стресова ситуация (Графика 5).

Графика 5

Отбелязахте ли спад в собствената си ефективност на работа, поради стресовата обстановка в страната?



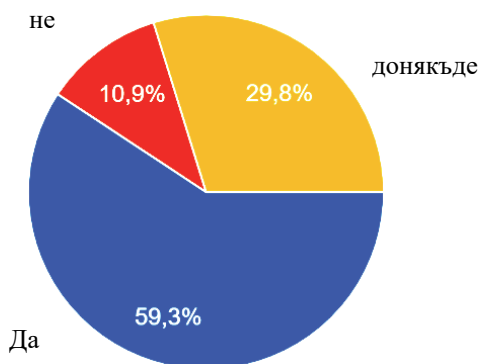
Приблизително 90% от запитаните отговарят, че са открили нови, положителни страни по време на работата си в електронна среда. Повече от половината от всички изследвани учители са категорични в своя отговор. Само 10,9 % твърдят със сигурност, че не са открили нищо ново, което да е с поло-

жителен знак в новата им работна среда. Процентното разпределение на отговорите е показано на Графика 6.

Графика 6

Открихте ли по време на работата си, нови, положителни страни на ОЕСР?

403 отговора

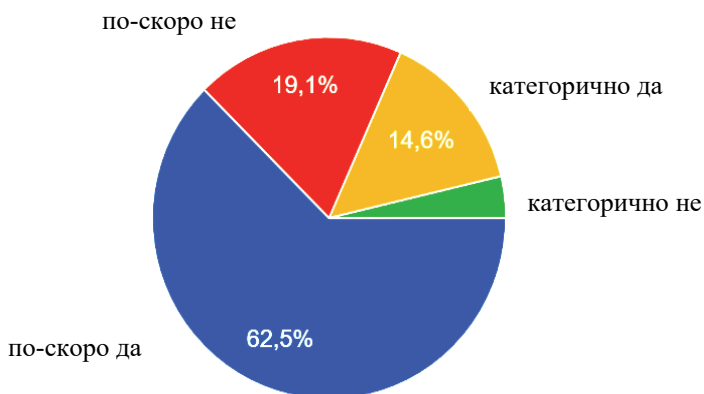


Отговорите на следващия въпрос са свързани с успешността и ефективността на работата в електронна среда от разстояние. Тяхното процентно съотношение е показано на Графика 7.

Графика 7

Считате ли за успешна и достатъчно ефективна, работата си в ОЕСР?

403 отговора



Близо 80% от анкетиранияте отговарят положително на този въпрос, като почти 15 % са категорични, че са извършили ефективно работата си, а малко под 1% са на противоположния полюс с категорично отрицателен отговор. Близо 1/5 от запитаните не са съвсем уверени в ефективността на работата си в дистанционната форма на обучение.

Участвалите в изследването педагогически специалисти са почти 100 % сигурни, че са успели да запазят и да наложат в новата среда на обучение своя авторитет (както сред учениците, така и сред родителската общност).

Следващият въпрос е ориентиран към бъдещата работа в електронна и дистанционна среда – „**Кое би подпомогнало Вашата работа?**“ Отговорите на този въпрос в голяма степен са много близки и еднозначни. Отговорите, които са близки по смисъл, отново са обединени в общи категории.

Една малка част от запитаните не са дали отговор на този въпрос.

Категории отговори Честота на поява

1. Осигуряване на обучения и допълнителни курсове	122
2. Осигуряване на готови адекватни ресурси	121
3. Осигуряване на нова техника	54
4. Високоскоростен интернет	44
5. По-строг контрол и помощ от родителите	16
6. Повече време за разработка и подготовка	12
7. По-добре разработени и гъвкави платформи	8
8. Взаимопомощ в учителски групи и платформи	5
9. Премахване на ненужната бюрокрация	4
10. Ясни правила и указания от ръководните органи	5
11. Не се нуждая от нищо допълнително	5
12. Не мога да отговоря	3

От получените отговори на този въпрос може да се направи категоричен извод за най-голямото затруднение в работата на анкетиранияте преподаватели – липса на адекватни електронни ресурси и обучения за работа с тях, както и техника, и достатъчно бърза интернет връзка, с други думи – пълно обезпечаване на електронната среда. Именно в тази посока те се нуждаят от подпомагане.

Заклучение

Проведеното изследване дава представа за влиянието на различни фактори върху преминаването към новата дистанционна форма на обучение в България през м. март-април 2020 година. Два реда фактори могат да бъдат отделени в резултат на направения анализ.

Първият ред фактори са **субективни** – те се отнасят до личностните особености, до преживяванията и поведението на субектите на дейността – учителите. Тук се включват тези личностни характеристики, които определят най-общо параметрите на психичната издръжливост и преди всичко на **емоционалната устойчивост**. На второ място, могат да бъдат поставени качествата, чрез които се дефинират чисто поведенческите прояви на личността, както и динамиката в личностните нагласи и индивидуалното поведение – **организираност, адаптивност, приспособимост, гъвкавост**. Значима е ролята и на **интелектуалната сфера** на личността. Според анкетираните педагози **креативността, творчеството, схватливостта, аналитичните знания и умения, съобразителността** са определящи за бързата реакция в новата ситуация. **Вярата** в собствените възможности и **любовта** към професията и към децата са се превърнали в мощен мотивиращ фактор, който е осигурил вътрешна психична и физическа енергия на учителите, за да се преминат през трудностите и предизвикателствата на обучението в електронна среда от разстояние.

Вторият ред фактори са **обективни** – те се свързани с условията, в които се осъществява обучението до началото на пандемията и в първите месеци на електронно обучение от разстояние. Те се отнасят до: обучение на педагозите за работа в електронна, дистанционна среда; формирани компетентности в областта на информационните и компютърните технологии; ресурси за обучение в електронна среда – техника, високоскоростен интернет, платформи, приложения и др..

**ТЕОРЕТИЧНИ И ПРАКТИКО-ПРИЛОЖНИ ПРОЕКЦИИ
НА ДОБРА ПЕДАГОГИЧЕСКА ПРАКТИКА КАТО ИЗИСКВАНЕ
ЗА ПРИСЪЖДАНЕ НА III ПРОФЕСИОНАЛНО-
КВАЛИФИКАЦИОННА СТЕПЕН**

проф. д-р Мария Алексиева
Бургаски свободен университет

**THEORETICAL AND PRACTICAL-APPLIED PROJECTIONS OF GOOD
PEDAGOGICAL PRACTICE AS A REQUIREMENT FOR AWARDED
THE III PROFESSIONAL-QUALIFICATION DEGREE**

Prof. PhD Mariya Aleksieva
Burgas Free University

РЕЗЮМЕ: Учителите имат ключова роля при реализацията на качествените промени в образованието. Наблюдения сочат, че непрекъснато се повишават изискванията към тяхната академична подготовка и продължаващото им обучение. В Наредба No 15 на МОН за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти са регламентирани условията и редът за повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти. Заложена е идеята за повишаване на авторитета и социалния статус на учителя. На педагогическите специалисти се дава възможност за продължаващо обучение, което е пряко свързано с кариерното развитие. Лансира се идеята, че по-високата квалификация е условие за кариерно израстване.

Представянето на добра педагогическа практика, с която се свързва защитата на дипломната работа за финализиране на професионално-педагогическа специализация, въз основа на което се присъжда трета професионално-квалификационна степен е ориентирано към представяне на цялостен педагогически или технологичен модел, който осигурява единството между пряката педагогическа практика на педагогическия специалист, потребностите на децата/ на учениците и равнището на професионална компетентност.

Ключови думи: *Образование, качество, продължаващо образование, квалификация, педагогическа специализация, добра педагогическа практика, педагогически специалисти, кариерно развитие*

ABSTRACT: Teachers have a key role in the implementation of qualitative changes in education. Observations show that the requirements for their academic preparation and continuing education are constantly increasing. Ordinance No. 15 of the Ministry of Education and Science on the status and professional development of teachers, principals and other pedagogical specialists regulates the conditions and procedure for raising the qualification of pedagogical specialists.

The idea is to increase the authority and social status of the teacher. Pedagogical specialists are given the opportunity for continuing education, which is directly related to career development. The idea is launched that higher qualification is a condition for career growth.

The presentation of good pedagogical practice, which is associated with the defense of the thesis for the finalization of professional pedagogical specialization, based on which is awarded a third professional qualification degree is oriented towards the presentation of a comprehensive pedagogical or technological model that ensures unity between direct pedagogical practice of the pedagogical specialist, the needs of the children / students and the level of professional competence.

Key words: *Education, quality, continuing education, qualification, pedagogical specialization, good pedagogical practice, pedagogical specialists, career development*

***Учителите, трябва да дават криле на учениците
и да ги научат да вярват в себе си...***

Теоретични параметри за същността, критериите и структурата на добра педагогическа практика

Параметрите на съвременното образование се ориентират към съдържанието и методиката на учебния процес, към професионалното и духовното развитие на личността на учителя, реализиращ своя творчески потенциал в пряката си педагогическа дейност с децата или с учениците.

Днешното разбиране на педагогическия процес предполага синтез от обучение и възпитание, формиране на личността в процеса на обучение. Прилагането на компетентностния подход поставя акцент в подготовката на бъдещите педагогически специалисти и в професионалното израстване на учителите с ясното послание, че компетенциите са способности, които са неразделна част от личността.

Повишаването на квалификацията на педагогическите специалисти е непрестанен процес, който подпомага професионалната реализация, провокира нови идеи и мотивира желание за кариерно развитие.

С повишаването на професионалната квалификация се цели да се осигури съответствие между социалната практика, потребностите на образователната система и равнището на професионална компетентност. Стремещт е и да се даде възможност за задоволяване на професионалните интереси на учителите. „Образованието цели формиране на характер, който да може да гарантира оцеляването на човека в постоянно променящия се свят, с отчитане на неговото собствено израстване и развитие като индивид и като личност“ (Веселинов 2018).

Проучването на педагогическия опит на учителите е важно както за педагогическата теория, така и за педагогическата практика, тъй като се съпоставя с теоретичните постановки на хората, които създават педагогическите теории

и в „сблъсък“ между теория и практика се търси проблемната област, която насочва и изследователската, и практическата дейност. Съчетаването на теоретични изследвания и схващания с практическата им реализация води до генериране на добри практики.

„Добра практика“ е термин от стратегическия мениджмънт. Според Уикипедия, *„добра практика“ е техника, метод, процес, дейност, стимул, които общоприетото мнение счита за по-ефективни да постигнат определен резултат, отколкото всяка друга техника, метод, процес и т.н., когато се прилагат при определени обстоятелства.*

Добрите практики могат да бъдат определени като най-ефикасни (най-малко усилия) и ефективни (най-добър резултат) начини на изпълнение на задача, въз основа на процедури, които са се доказали във времето за голям брой хора.

Добрите практики се прилагат само за определени условия или обстоятелства и могат да бъдат изменени или адаптирани за сходни обстоятелства. Освен това добрите практики могат да се развиват, за да станат по-добри. През годините понятието „добри практики“ започва да се използва за нещо, което е просто „правило“, „добри идеи“ [11].

Според М. Стефанова употребата на практики в множествено число отразява както динамиката на една или друга практика, така най-вече нейния кумулативен (но не непременно възпроизвеждащ) характер. Характеристиката „добра“ (практика) се свързва с успешност, резултатност, продуктивност, качество, ефикасност, ефективност на постиженията на учителя съобразно образователните стандарти.

Следователно добра педагогическа практика означава по-краткотраен или по-дълготраен период в професионалното развитие на учителя на майсторски изпълнявани от него задачи. Това са типични за професията задачи, чието решаване се опира на безпроблемно прилагане на известни, модерни и ефективни научнотеоретични постановки [4].

В специализираната литература се срещат категориите „добри практика“ и „най-добри практики“.

Категорията „добри практики“ (Good Practice) предполага, че може да излезе нещо по-добро.

Категорията „най-добри практики“ (Best Practice) е отражение на окончателност и универсалност.

„Най-добра практика“ е техника, метод, процес, дейност, която последователно показва резултати, превъзхождащи тези, постигнати с други средства и се използва като база за сравнение [6;11].

Най-добрата практика се използва за описание на стандартен начин за правене на нещата, така че другите организации да могат да го използват.

Терминът „добри практики“ описва това, което работи в определена ситуация или среда. Най-добра практика е техника или методология, която надеждно може да доведе до желания резултат. Набор от идеи, които представ-

ляват най-ефективно или разумно насоката на действие. Най-добрата практика е превъзходен метод или иновационна практика, която допринася за подобряване на работата на една организация и обикновено се признава като „най-доброто“ от други организации при проверки.

Дали една педагогическа практика може да бъде определена като „добра практика“ зависи от определени критерии:

1. Резултативност – практиката трябва да води до подобряване на резултатите в определено образователно направление, на познавателната активност и мотивацията за учене, на педагогическото общуване, на взаимодействията с родителите и с членовете на семейната общност и да носи полза за образователната институция.

2. Иновативност – генерира нови технологични варианти или различни решения за съществуващите проблеми. Решенията могат да бъдат напълно нови или да са свързани с трансфериране от друг контекст.

3. Трансверсалност – да е преносима в други области, с мултиплициращ ефект.

4. Устойчивост – да създава възможности за прилагане и в бъдещи педагогически взаимодействия.

5. Съответствие на тенденциите на общественото развитие, на социалната поръчка.

6. Актуалност и перспективност.

Според И. Иванов има шест ключови стъпки за идентифициране на добри практики:

- (1). Определяне на изискванията на потребителите;
- (2). Откриване на добри практики;
- (3). Документиране;
- (4). Валидиране;
- (5). Разпространение и приложение;
- (6). Разработване на поддържащата [17].

М. Peters и Т. Heron чрез оперативното си определение дават пет критерия:

1. *Надеждна теоретична основа.* Практиката трябва да се основава на сигурна теория – да е дедуктивна, да дава възможност за систематизиране на изводи, акумулиране на хипотези, правене на прогнози даване на обяснения. Тя трябва да е:

- Синтактически коректна – да е логична и постулатите ѝ да съответстват на данните, които характеризират.
- Семантически коректна – може да бъде проверена емпирично и тази проверка може да бъде по-убедително обяснена, отколкото от друга теория.
- Пестелива – да дава прости, логически обяснения.

2. *Методологическа цялостност* – изисква промените в мисленето и поведението на хората да се изменя в предсказуемо направление, когато се приложи практиката и тези изменения да се прекратят, когато се премахне практиката. Тя трябва да дава възможност всяко лице с достатъчна подготовка да я възпроизведе.

3. *Консенсус с литературата*. Практиката трябва да има опора в литературата, която отразява състоянието на областта.

4. *Постигане на желаните резултати*. Нарича се „критерий за изходна функционалност“. Свързан с критериите за качество в образованието.

5. *Социална валидност*. Оценка на приемливост или жизнеспособност на вмешателствата. [9]

Според G.Whitehurst добрите практики в сферата на образованието трябва да отговарят на девет критерия [5]:

1. Ясна обща насоченост. Ясно формулирани и разбирани общи цели, фундамент е убеждението, че всички ученици могат да учат и да подобрят резултатите си. Ясни доказателства в подкрепа на това убеждение.

2. Високи стандарти и реалистични (бел. моя) очаквания. Учителят помага на всеки ученик да постигне държавните и местни стандарти. Всички ученици са ангажирани; ясни и последователни очаквания към тях и изменени и диференцирани условия за обучение.

3. Сило лидерство. Училищното ръководство се фокусира върху подобряване на знанията, уменията и мотивацията на хората в организацията и създаването на обща култура на високите очаквания, базирани на използването на знания и умения за подобряване на работата на всички ученици.

4. Поддръжка, индивидуализация и релевантност на обучението.

5. Въвличане на родителите и общността. Родителите и членовете на общността подпомагат училищната общност, всички работят заедно за активно решаване на проблемите и за създаване на печеливши решения.

6. Мониторинг, отчетност и оценка. Обучението и възпитанието непрекъснато се коригират въз основа на данните, събрани чрез различни валидни и надеждни методи, които показват напредъка и нуждите на учениците. Резултатите от оценката се тълкуват и се прилагат по подходящ начин, за да се подобрят индивидуалните постижения на учениците и учебната програма.

7. Учене и преподаване. Учебни планове и програми, насочени към подобряване на работата на всички ученици. Научно обосновани стратегии на преподаване и учене.

8. Професионално развитие. Продължаващо професионално развитие в съответствие с общата насоченост на училището.

9. Време и структура. Училищата са структурирани така, че да се максимизира използването на времето и да е пълноценен животът на ученици, учители и служители. Програмата се простира отвъд традиционния учебен ден и година, както и извън сградата на училището. Програмата се основава на ресурсите на цялата общност.

J. Codde дефинира седем принципа за добра педагогическа практика:

1. Интензивни контакти ученик – училище. Училището помага на учениците да работят и в трудни за тях моменти.

2. Сътрудничество между учениците. Работи се екипно. Насоката е сътрудничество и социалност, а не конкуренция и изолация.

3. Активно учене. Учениците трябва да говорят за това, което учат, да пишат за него, за своите преживявания и да го прилагат в ежедневието си.

4. Бърза обратна връзка. Учениците се нуждаят от подходяща обратна информация.

5. Добро разпределение на времето. В училището управлението на времето е ефективно.

6. Високи очаквания. Високите очаквания са важни за всички ученици.

7. Зачитане на индивидуалността. Учениците имат различни стилове на учене и познание и са от различна културна среда [7].

Наред с положителните страни от прилагането на добри педагогически практики е необходимо да се знаят и препятствията пред въвеждането им в дадена образователна институция. На първо място образователните институции трябва да бъдат внимателни с използването на идеи, които заимстват от друг педагогически опит. Има много фактори, които определят успеха. Често тези фактори са свързани със заложеното в комуникационната стратегия, с организационната култура и климат (неписаните правила и ритуали), с местни политики и традиции.

Според Американския център за производителността и качеството трите основни пречки за приемането на най-добра практика са липсата на знания за най-добрите съвременни практики, липсата на мотивация да се направят промени и липсата на знания и умения, необходими, за да го направят.

В педагогическата практика съществуват и се срещат ситуации, в които педагогическите специалисти се противопоставят (съпротивляват се) на промените или предложенията за въвеждане на „нещо ново“. Съпротивата е свързана с нагласата на съзнанието и се счита за основен психологически механизъм, аргументацията за който А. И. Пригожин формулира като стереотипни вариации на тема „Да, но...“:

- „Ние вече го имаме“. В случаите на сходна иновация. Много често има частично основание и затова изисква доказване на значимостта на сходствата и различията.
- „Това у нас няма да се получи“. Привеждат се „обективни“ аргументи за невъзможност.
- „Това няма да реши главните ни проблеми“. Възражение от „радикални“ позиции.
- „Това изисква доработка“. Такава изисква всяка иновация. Няма свършени неща.

- „Тук не всичко е равноценно“. Отричат се някои детайли, но това променя целия ефект.
- „Има и други предложения“. Принципно се търси алтернатива на всяка цена [14].

Практико-приложни аспекти на разработване и представяне на дипломна работа с добра педагогическа практика като изискване за присъждане на III професионално-квалификационна степен

Същност и концептуален модел

Дипломната работа с представяне на добра педагогическа практика е писмена разработка върху избрана от педагогическия специалист тема, свързана с пряката му професионално-педагогическа дейност.

Написването на дипломната работа е творчески етап от обучението в рамките на професионално-педагогическата специализация. Предполага сериозно отношение, задълбочено научно изследване и достатъчно време за систематизиране и написване.

Представянето на добра педагогическа практика, с която се свързва защитата на дипломната работа, е ориентирана към обобщаване и обосноваване на добри постижения в ежедневната преподавателска дейност.

Описва се и се обобщава в технологичен план съществуващ педагогически опит.

Представят се дейности, които може да бъдат директно използвани или модифицирани, в зависимост от контекста и конкретните условия.

Цялостната организация, свързана с представянето на качествен краен продукт, започва с разработване на концептуален модел, въз основа на който се постигат планираните теоретични, методически и организационни практико-приложни аспекти на разработката.

Концептуалният модел обхваща следните параметри, визуално представени в схема 1.

Компонентите на визуализирания модел са представени и описателно с цел по-голяма яснота относно съдържателните параметри на всеки от тях.

Определяне на темата

Това е най-съществената част от работата на педагогическия специалист, защото от това до голяма степен зависи ефективността на целия процес – от планирането до представянето на крайния продукт. Формулировката на темата трябва да е конкретна и ясна за възприемане.



Схема 1. Концептуален модел за разработване на дипломна работа с добра педагогическа практика

Обосновка на избора и определяне на целта и задачите, на обекта и предмета

Този структурен компонент е свързан с отговор на въпроса „Защо избрах тази тема?“ в две посоки: *научнотеоретична обосновка* по посока позоваване на специализирани научни източници и автори и изразяване на отношение към постановки, теории, модели, свързани с избраната тема; *практическа обосновка* по посока, с какво авторът ще подпомогне тази област (да покаже по конкретен начин новото, което е по-добро за ..., с какво ще се обогати пе-

дагогическата практика като цяло и конкретно практиката на учителите или на ръководните екипи на образователни институции.

Целта на разработката е свързана с представяне на добра педагогическа практика, която описва в определена последователност етапите на реализация и конкретните резултати, които учителят е постигнал в резултат на прилагането ѝ. *Задачите* конкретизират целта и представят конкретно етапите на работа, които водят до постигане на поставената цел. Поставените задачи са 4-5 и са свързани с проучване на специализирана научна литература; организация, подготовка и реализиране на добрата педагогическа практика; анализ на резултати от прилагането на добрата педагогическа практика *или* изследване, свързано с подготовка за прилагане на добра педагогическа практика; обобщаване на резултатите и препоръки за подобряване на работата *или* вариант/модел/програма за прилагане на добра педагогическа практика.

Обектът е свързан с участниците в различните аспекти на образователния и на възпитателния процес. В този смисъл е необходимо да се направи описание на обема, на състава на участниците. *Предметът* е ориентиран винаги към съдържателните характеристики на избрания обект: подходи, форми, методи, начин на организация, технологии.

Теоретично проучване по проблема

Работата със специализирани литературни източници е свързана с проучване на идеи, концепции, тези, теории, които имат отношение към избраната тема. В резултат на това се оформят постановки, коментари, анализ, оценки, които отразяват отношението на автора към разглежданата тематика (съгласие, несъгласие). В резултат на това се оформят главните акценти в теоретичния обзор по темата в синтезиран вид: идеи, развитие, проблеми, практическа реализация и др., правят се изводи, които са отправна точка за описанието на добрата педагогическа практика.

Дизайн за представяне на добра педагогическа практика

Този етап от концептуалния модел е свързан с конкретните елементи, които представят обхвата на добрата педагогическа практика. Представените елементи нямат характер на задължителност, а са само предложение за представяне на добра педагогическа практика.






1. Име на практиката.
2. Резюме на същността на практиката.
3. Данни за училището, детската градина, общината, където е реализирана практиката – кратко описание на вътрешната и външната среда.
4. Културно-образователна област, образователно направление/предмет, група/клас, форма на педагогическо взаимодействие/класна форма на работа, занимания по интереси.
5. Време, в което е била реализирана педагогическата практика (период или дати).

6. Учител/и или екип, който е реализирал практиката.

7. Описание на групата деца/ученици, с които е реализирана практиката – възрастови, полови, етнически и индивидуални особености, които са значими за обучението.

8. Представяне на основната педагогическа цел и задачите, които произтичат от нея.

Подробно описание на практиката с отчитане постигането на критерия новаторство/оригиналност по отношение на методи, форми, техники, технологии и др.

-  същност;
-  технология на подготовка;
-  технология на реализация (етапи);
-  продължителност на прилагането;
-  самооценка на иновативните елементи.

Описание на постигнатите резултати

В тази част на разработката се прави обобщение на постигнатите резултати. Резултатите могат да бъдат: *повишена мотивация, засилен интерес, провокирани нови търсения, обогатени познания, формиращи нови умения, усъвършенствани умения, обогатени междупредметни връзки и други в областта на: обучението, възпитанието и социализацията; социалната сфера (работа с родители, работа с партньори от НПО и др.); други.*

Тук е и мястото да се отбелязват предимствата от прилагането на конкретната педагогическа практика в сравнение със стандартните подходи за работа и обучение, а също и ограничения и възможни затруднения.

Добре е да се посочат възможности за прилагане в други български детски градини и училища, които реализират идентични образователни дейности и преследват идентични образователни цели.

В заключение да се посочи устойчивостта/целесъобразността от прилагане на тази практика в педагогическата дейност на учителя или на определена образователна институция.

Критерии за оценка на дипломната работа с представяне на добра педагогическа практика

Вече посочихме, че съдържанието на дипломната работа с представяне на добра педагогическа практика има своите специфични особености в следните параметри:

- Теоретичната част е кратка, концентрирана върху общ преглед на конкретен проблем; показва познаване и умения за работа със специализирана литература по проблема или аспект от него.

- В частта, свързана с дизайна на изследването (експерименталната или описателната работа), не се формулират хипотеза, зависимости и независими променливи.
- Описанието на практиката и на постигнатите резултати са насочени към приложимостта и ефективността на конкретното методическо решение, възможностите за развитие и усъвършенстване.

Важен момент за успешната защита на дипломната работа е разработването на *критерии, подпомагащи оценяването на готовия продукт*.

Като *общи критерии*, които са характерни за всяка писмена разработка от този тип, може да се посочат:

- научен стил на текста;
- точна, ясна и конкретна формулировка на темата;
- оптимално съотношение и взаимна обвързаност и балансираност между частите на разработката;
- конкретни изводи;
- цялостно оформление на разработката.

Специфичните критерии за дипломната работа за завършване на специализацията (за III ПКС) са следните:

- обвързаност на теоретичната част с конкретни научни проблеми, към решаването на които е насочена добрата педагогическа практика;
- обосноваване на значимостта на предлаганата добра педагогическа практика за обучението;
- обвързаност с важни образователни цели, с ДОС и учебните програми по предмета, по който преподава учителят;
- съответствие на дидактическите материали с учебното съдържание и възрастовите особености на децата/ на учениците;
- възможности за развитие и усъвършенстване.

По-конкретно критериите и свързаните с тях показатели за оценка могат да бъдат обединени в следните конструктори:

1. Научнотеоретична и практикоприложна значимост на представената тема;
2. Ясно представени обосновка на избора, цел и задачи, обект и предмет;
3. Представен дизайн на добра педагогическа практика;
4. Подробно описание на практиката и на постигнатите резултати;
5. Писмено оформление на разработката (език, стил, техническо оформление).

Примерна оценъчна карта за оценка на дипломна работа за представяне на добра педагогическа практика:

№ по ред	Критерии и показатели за оценка	Оценка	
		да	не
Научнотеоретична и практикоприложна значимост на представената тема			
	Описаната педагогическа практика дава възможност за решаване на проблеми в областта на възпитанието, социализацията, ученето, преподаването, общуването, педагогическите взаимодействия		
	Формулираната тема е ясна и конкретна, със съдържателна определеност и обвързаност на теоретичната част с конкретни научни проблеми, към решаването на които е насочена добрата педагогическа практика		
Ясно представени обосновка на избора, цел и задачи, обект и предмет			
	Изборът на тема е обоснован в научнотеоретичен и в практикоприложен аспект		
	Аналитично, систематизирано и проявено критично отношение към схващанията на други автори		
	Изразено е лично отношение към позиции и постановки на други автори, работили по проблема		
	Застъпени са значими/водещи научни и практикоприложни разработки по проблема		
	Има изводи, които са отправна точка за описанието на добрата педагогическа практика		
Представен дизайн на добра педагогическа практика			
	Има формулирани цел и задачи. Целта е реална, задачите са в пряка зависимост от нея		
	Посочени са обектът и предметът в дипломната работа		
	Посочени са изследователските методи и тяхната операционализация		
	Има описание на изследваната целева група/ изследваните целеви групи		
	Посочени са етапите на изследване и организацията, свързана с всеки от тях		
Описание на практиката и на постигнатите резултати			
	Съответствие на приложените методи за събиране на информация спрямо изследвания проблем		
	Съответствие на приложените методи за обработка на информацията		

	Ниво на анализ и интерпретация на получените резултати		
	Съответствие на дидактическите материали с учебното съдържание и възрастовите особености на децата/ на учениците		
	Изводите са пряко подчинени на теоретичните и на практикоприложните аспекти по темата на дипломната работа		
	Заклучението обобщава цялостната работа на дипломанта по темата и възможностите за развитие и усъвършенстване на добрата педагогическа практика		
<i>Писмено оформление на разработката (език, стил, техническо оформление)</i>			
	Спазени са граматическите правила на българския език		
	Спазени са изискванията за научност и обосновааност на изложението		
	Спазени са изискванията към цитирането		
	Резултатите са графично представени (таблицы, диаграми, схеми, модели)		
	Спазен е стандартът за техническо оформление на дипломната разработка		
	Използваната литература е от съвременни източници и е релевантна на изследвания проблем		
	Към разработката има приложени материали от изложението на добрата практика		

Продължаващата квалификация на педагогическите специалисти е пряко свързана с тяхната мотивация за работа и с нагласата им да усъвършенстват професионалната си компетентност. В съвременните условия българският учител осъзнава необходимостта от продължаващо образование за непрекъснатото усъвършенстване на професионалните си компетентности и да осъществява качествена промяна в образованието чрез собствената си квалификация.

Литература:

1. Best Practices In Education,
http://ctserc.org/s/index.php?option=com_content&view=section&id=8&Itemid=28
2. Bizhkov,G. Methodology and methods of pedagogical research. - Sofia.,1995.

3. Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus.
4. Codde J.R. Applying The Seven Principles For Good Practice In Undergraduate Education. < <https://www.msu.edu/user/coddejos/seven.htm>>
5. Methodological and theoretical problems in the study and use of advanced pedagogical experience. -Moskva, 1978.
6. Nichols, M. Principles of Best Practice for 21st Century Education. // Educational Technology & Society 5(2) 2002
http://www.ifets.info/journals/5_2/discuss_summary_april2002.html
7. Peters, M.T., T.E. Heron. When the best is not good enough: An examination of best practice. // Journal of Special Education, Winter93, Vol. 26, Issue 4.
8. Professional Learning in Effective Schools The Seven Principles of Highly Effective Professional Learning. Melbourne, July 2005, Also published on <http://www.sofweb.vic.edu.au/blueprint/fs5/default.asp>
9. Stefanova, M. Description of good teaching practice. i Continuing Education. // www.diuu.bg, 2009, No 18.
10. wikipedia
11. www.eidos.ru/journal/2007/0705-4.htm
12. www.ohansk-mmciit.narod.ru/4/46/peredov_ped_opit.htm
13. www.unescap.org/DRPAD/VC/conference/criteria.htm
14. Zaborowski, Z. Wstep do metodologii badania pedagogicznych. W., 1973.
15. Zaczynski, W. Praca badawcza nauczyciela. W. 1969
16. Zhuravlev, V.I. The relationship of pedagogy and practice. - Moskva, 1984.
17. Ivanov, I. „Good practices“ in education.// Yearbook of Shumen University „Ep. Konstantin Preslavski“, Volume XVI D, Faculty of Pedagogy, - Sh., 2012, 209-215.
18. Ivanov, I. „Good practices“ in education.// Yearbook of ShumenUniversity „Ep. Konstantin Preslavski“, Volume XVI D, Faculty of Pedagogy, - Sh., 2012, 209-215.216

**МЕТОДИЧЕСКИ ИДЕИ ЗА РАЗВИТИЕ НА МАТЕМАТИЧЕСКИТЕ
СПОСОБНОСТИ НА УЧЕНИЦИТЕ В ЧЕТВЪРТИ КЛАС В ЧАСОВЕТЕ
ПО СВОБОДНОИЗБИРАЕМА ПОДГОТОВКА**

проф. д-р Евелина Динева
Бургаски свободен университет

**METHODOLOGICAL IDEAS FOR THE DEVELOPMENT OF THE
MATHEMATICAL ABILITIES OF STUDENTS IN THE ELECTIVE
COURSES OF FOURTH GRADE**

Prof. Evelina Dineva, Ph.D
Burgas Free University

РЕЗЮМЕ: В статията се разглеждат математическите способности като част от специалните способности. Предлагат се някои методически идеи за студенти и начални учители как да съдействат за развитието на математическите способности на учениците от четвърти клас на началното училище.

Ключови думи: *способности, математически способности, развитие на математическите способности.*

ABSTRACT: The article discusses the mathematical abilities as part of the distinct abilities. Here are some methodological ideas for students and primary school teachers on how to help develop the mathematical abilities of fourth graders in the primary school.

Key words: *abilities, mathematical abilities, development the mathematical abilities*

Способностите са тези особености и свойства на личността, които отличават хората един от друг. Да се каже за човек, че е способен, е особено положителна оценка. Всяко общество трябва да открива способните си членове и да им предоставя възможности за развитие и за приложение на техните способности.

Анализирайки различни определения [Десев, 1998; Трифонов, 2002; Шадриков, 2007] за това какво представляват способностите, можем да обобщим, че те притежават следните специфики:

1. Способностите са сложна съвкупност от свойства на човешката психика.
2. Те са индивидуално обусловени.
3. Способностите са пряко свързани с човешката дейност – формират се и се развиват в нея.

4. Когато човек притежава способности в дадена област, той се различава от останалите с високата си продуктивност – и количествена, и качествена [Динева, 2016:10].

Почти общоприето е делението на способностите на общи (сложни) и специални.

Общите (сложните) способности включват умствените способности и качества на личността, паметта и нейните характеристики, качества като наблюдателност, съобразителност, въображение, внимание и др. Благодарение на общите способности човек се справя успешно с дейностите в живота си. Често общите способности се заменят с термина интелигентност. Интелигентността е обект на изследване от много учени, особено в сферата на диагностиката. Съществуват множество стандартизирани тестове, чрез които се измерва коефициентът на интелигентност.

Специалните способности са тези, благодарение на които човек има високи постижения в един тясно определен вид дейност – например музика, математика, рисуване, спорт и др.

Приемаме за даденост, че някои хора се раждат с изяви способности в областта на музиката, спорта, изкуствата и говорим за тях като за талантиливи индивиди. Дали бихме могли да кажем същото и за математиката? Кога се проявяват математическите способности, как можем да ги диагностицираме и подлежат ли на развитие?

Математическите способности са част от специалните способности. Те се формират и се развиват в процеса на математическата дейност. Математическите способности могат да се разглеждат и като разновидност на умствените или интелектуалните способности.

Математическите способности се определят от В. А. Крутецкий като „индивидуално-психически особености, които отговарят на изискванията на математическата дейност и обуславят, при равни други условия, успешното творческо овладяване на математическото учебно съдържание, в частност относително бързо, лесно и задълбочено овладяване на знания, умения и навици в областта на математиката“ [Крутецкий, 1968:91].

Все повече в съвременното ни общество се осъзнава необходимостта от усъвършенстване на математическото образование и развитие у учениците на математическите им способности. Преди всички това се дължи на факта, че математиката и математическото мислене намират приложение в много сфери на обществения и икономическия живот. Използването на математически модели вече не е приоритет само на техниката и техническите науки, а завзема и такива области като медицина, биология, икономика и др.

Началните учители са особено заинтересовани да се дадат отговори на въпросите, свързани с ранната диагностика и възможностите за развитие на математическите способности, защото развитието на децата в начална училищна възраст е неравномерно и трябва да имат специално отношение към тези ученици, които бързо и леко се справят със задължителния учебен материал.

Решенията на този проблем в световната практика са в две посоки – изпреварващо обучение и диференцирано обучение. У нас възможностите за развитие на математическите способности на учениците са по посока на диференциацията – вътрешна, в рамките на паралелката и частично външна – във формите на свободноизбираемата подготовка, като подготовка за участие в диагностична процедура за откриване на математически способности – математически състезания.

Задачите, давани на математически състезания, се отличават с нестандартност, логичност и по-висока степен на трудност в сравнение със задачите от учебната програма за съответния клас. Решаването им изисква редица качества на мисленето като съобразителност, умения за разсъждаване в прав и обратен ред, за анализ, абстрахиране и сравнение, наблюдателност и въображение и др. Тези задачи трудно биха могли да бъдат класифицирани и все пак има някои типови задачи, които неизменно присъстват в състезателните тестове. За тях учениците трябва да бъдат подготвени, да умеят да ги класифицират и да прилагат заучени похвати при решаването им.

Ще разгледаме няколко типа задачи, които се предлагат на математически състезания, т.е. такива, чрез които се диагностицират математически способности у ученици от четвърти клас.

Един от видовете задачи са тези, които се решават, като се започне отзад (от получения резултат) и се върви напред (към първите данни в условието). Например:

Вики – на 12 години и братчетата ѝ близнаци Ангел и Боян – на по 8 години брали гъби. След като приключили, Вики разделила половината от своите гъби по равно на братчетата си. След това Боян дал по 6 гъби от своите на Ангел и Вики. Накрая Ангел дал 6 от своите гъби на Вики. Така, броят на гъбите на всяко дете бил 3 пъти по-голям от годините му. Колко гъби е набрал всеки?

Ще предложим решение на тази задача, която е от математическо състезание, проведено на 15.05.2016 г. в ПМГ „Акад. Н. Обрешков“ – гр. Бургас.

След всичките размени всеки е имал тройно повече гъби от годините си, т. е. Вики е имала 36 гъби, Ангел и Боян – по 24 гъби.

Вики – 36 г.

Ангел – 24 г.

Боян – 24 г.

Това се е получило след като Ангел е дал 6 от своите гъби на Вики, следователно той е имал 30 гъби, а Вики – също 30 гъби.

Вики – 30 г.

Ангел – 30 г.

Боян – 24 г.

Това се е получило след като Боян е дал по 6 от своите гъби на Вики и Ангел, т. е. Боян е имал с 12 гъби повече – 36, а Вики и Ангел – по 24.

Вики – 24 г.

Ангел – 24 г.

Боян – 36 г.

Това е станало след като Вики разделила половината от гъбите си по равно на братята си, следователно при нея е останала другата половина, а преди това тя е имала 48 гъби. Ангел е имал 12 гъби, а Боян – 24.

Вики – 48 г.

Ангел – 12 г.

Боян – 24 г.

Всичките междинни и крайният резултат е добре да се подредят в таблица, на последния ред на която се прави проверка – общият брой на гъбите трябва да е един и същ.

Вики	36	30	24	48
Ангел	24	30	24	12
Боян	24	24	36	24
Проверка	84	84	84	84

Проверка може да се направи и като се почне от края на таблицата и от началото на условието на задачата и се изпълнят всички размени.

Разбира се, всички задачи от този вид имат алгебрично решение с помощта на уравнение, но след премахване на буквената символика от учебните програми за началните класове този метод за решаване става неизпълним и трябва да се търси аритметичен еквивалент.

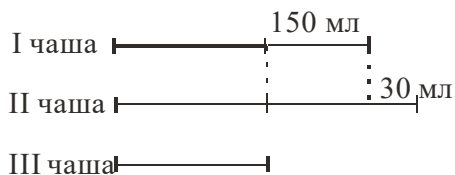
Друг вид задачи са тези, чието решение се подпомага от чертеж. Например:

В три чаши е сипано мляко. Млякото във втората чаша е два пъти повече, отколкото в третата. Млякото в първата чаша е със 150 милилитра повече, отколкото в третата. При това, млякото във втората чаша е с 30 милилитра повече, отколкото в първата. Колко милилитра мляко има в третата чаша?

Ще предложим решение на тази задача, която е от майското математическо състезание на ПМГ „Акад. Н. Обрешков“ – гр. Бургас.

Означаваме с една отсечка млякото в третата чаша. Млякото във втората чаша изобразяваме с двойно по-дълга отсечка. Млякото в първата чаша е толкова, колкото в третата и още 150 мл.

Чертежът ще изглежда така:



От чертежа се вижда, че всяка една от равните отсечки съответства на 180 мл мляко. Отговорът на задачата е: В третата чаша има 180 мл мляко.

Трета група задачи са задачи, в които се сравняват по тегло, цена и др. различни предмети. Например:

Имаме еднакво тежки лимони, еднакво тежки портокали и една диня. Три портокала и четири лимона тежат 1 кг, а четири портокала и три лимона тежат 1 кг 100 г. Колко тежи динята, ако тя е с 400 г по-тежка от 6 лимона и 6 портокала?

Решението на задачи от този вид по своята същност е алгебрично, въпреки че не се използва символиката на алгебрата. Дадените зависимости се изразяват чрез равенства, които се преработват до получаване на търсеното.

$$3 \text{ п.} + 4 \text{ л.} = 1 \text{ кг}$$

$$4 \text{ п.} + 3 \text{ л.} = 1 \text{ кг } 100 \text{ г}$$

Тогава

$$7 \text{ п.} + 7 \text{ л.} = 2 \text{ кг } 100 \text{ г}$$

$$1 \text{ п.} + 1 \text{ л.} = 2 \text{ кг } 100 \text{ г} : 7 = 300 \text{ г}$$

$$6 \text{ п.} + 6 \text{ л.} = 300 \text{ г} \cdot 6 = 1 \text{ 800 г}$$

$$1 \text{ 800 г} + 400 \text{ г} = 2 \text{ 200 г} = 2 \text{ кг } 200 \text{ г (тежи динята)}$$

В някои задачи от този вид се намира единичното тегло или единичната цена на всеки от предметите, но това не е задължително. Някои задачи са съставени така, че чрез аритметична преработка на „уравненията“ се стига до крайния отговор.

Друг вид задачи, който често се среща на математически състезания, е от Диофантови уравнения. И тези чисто алгебрични по своята същност задачи се решават с аритметични средства. Например:

В една стая има 14 бюра. Една част от тях имат по 2 чекмеджета, а останалите са с по 3 чекмеджета. Ако чекмеджетата на всички бюра са 36, колко са бюрата с две чекмеджета?

Решението може да бъде оформено в следната таблица:

Бюра с 2 чекм.	10.2=20	9.2=18	8.2=16	7.2=14	6.2=12
Бюра с 3 чекм.	4.3=12	5.3=15	6.3=18	7.3=21	8.3=24
Общо крака	32	33	34	35	36

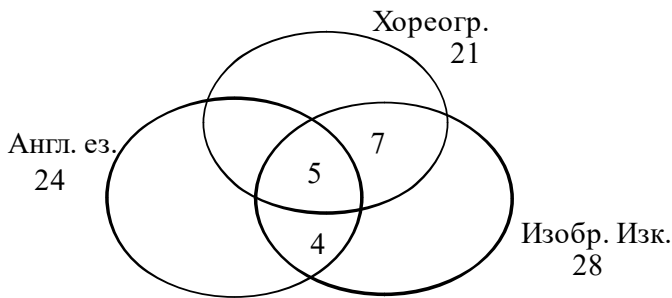
Следователно бюрата с две чекмеджета са 6. Разбира се, при повече съобразителност, третият и четвъртият опит биха могли да бъдат прескочени, защото се вижда, че броят на краката в следващата клетка се увеличава с един.

Следващият вид задачи, които могат да бъдат отдиференцирани в отделна група, са задачите от пресичащи се множества. Например:

В едно училище има 50 четвъртокласници. Те имат възможности да избират допълнителни часове по: английски език, хореография и изобразително изкуство. 24 ученици посещават часовете по английски език, 21 – по хореография и 28 – по изобразително изкуство. Девет ученици изучават и изобразително изкуство, и английски език, 12 – изобразително изкуство и хореография, а петима посещават и трите вида занятия. Ако всеки от четвъртокласниците посещава поне един вид от допълнителните часове, колко посещават само английски език и хореография?

Задачи от този вид се решават най-лесно, като се онагледят с помощта на диаграмите на Ойлер-Вен. Те не затрудняват учениците от четвърти клас с математически способности.

Ето как ще изглеждат тези диаграми за предложената задача:



- 9 – 5 = 4 (ученици посещават само английски език и изобразително изкуство)
- 12 – 5 = 7 (ученици посещават само изобразително изкуство и хореография)
- 73 – 50 = 23 (ученици посещават по повече от един вид допълнителни часове)
- 23 – 5 = 18 (ученици посещават по 2 вида часове)
- 18 – (4 + 7) = 7 (ученици посещават английски език и хореография)

В задачите за математически състезания често се срещат числови ребуси от следния вид:

В следващите равенства на еднаквите букви съответстват еднакви цифри, а на различните букви – различни цифри. Възстановете равенствата:

$$\begin{array}{r} \text{а) } \begin{array}{r} \text{А Б В Г} \\ \text{Б В Г} \\ + \quad \text{В Г} \\ \hline \text{Г} \\ \hline 2000 \end{array} \quad \begin{array}{r} \text{б) } \text{А Б А В А} \\ \quad + \text{ А Г В Б} \\ \hline \text{Г Б Б Г Б А} \end{array} \quad \begin{array}{r} \text{в) } \text{А} \cdot \text{А Б} = \text{В Г Д} \\ + \quad : \quad - \\ \hline \text{В Е} + \text{Б} = \text{В Д} \\ \text{В И} \cdot \text{Б} = \text{К Г} \end{array} \end{array}$$

Това, което трябва предварително да се изведе като правила на базата на конкретни случаи, е, че сборът на две едноцифрени числа е едноцифрено число или двуцифрено с лява цифра единица. Дори да прибавим още 1 към този сбор (когато имаме 1 наум), резултатът пак ще е едноцифрено число или двуцифрено с лява цифра единица.

Първото, което откриваме в третата задача, е, че $\Gamma = 0$ и $\text{В} = 1$. Добре е след откриване на всяка цифра равенството да се преписва.

$$\begin{array}{r} \text{А} \cdot \text{А Б} = 10\text{Д} \\ + \quad : \quad - \\ \hline 1\text{Е} + \text{Б} = 1\text{Д} \\ \hline 1\text{И} \cdot \text{Б} = \text{К}0 \end{array}$$

От изваждането вдясно се вижда, че $\text{К} = 9$.

Тъй като $\text{АБ} : \text{Б} = \text{А}$, следва, че това е $36 : 6 = 6$ или $25 : 5 = 5$.

Заместваме с $\text{А} = 3$ и $\text{Б} = 6$ и получаваме:

$$\begin{array}{r} 3 \cdot 36 = 108 \\ + \quad : \quad - \\ \hline 12 + 6 = 18 \\ \hline 15 \cdot 6 = 90 \end{array}$$

Ако допуснем, че $\text{А} = 2$ и $\text{Б} = 5$, виждаме, че равенството на първия ред не може да се изпълни, защото $2 \cdot 25 = 50$ – произведението е двуцифрено, а не трицифрено число.

Не бива да се забравя, че понякога задачите от този вид имат повече от едно решение.

Има един вид задачи, в които няма числени данни, а само зависимости между дадените обекти. Например:

Четирима приятели: Андрей, Стив, Радо и Миро са студенти в Париж, Лондон, Рим и Берлин. Те се срещнали в Брюксел на концерт. Определете кой къде учи, ако:

- Андрей и момчето от Берлин пристигнали в Брюксел едновременно, като нито един от двамата не е посещавал някога Париж или Лондон;

- Радо не е тръгнал от Берлин, но пристигнал в Брюксел по едно и също време с момчето от Париж;

- Миро и момчето от Париж за пръв път идвали в Брюксел.

За този вид задачи не може да се предложи еднакъв алгоритъм за решаването им. Във всички случаи трябва да се разсъждава, като се имат предвид последователно зависимостите между обектите.

За задачи като тази може да се направи таблица и да се попълват плюсове и минуси, съответно ако има и няма зависимост.

	Париж	Лондон	Рим	Берлин
Андрей	-	-	+	-
Стив			-	
Радо			-	
Миро			-	

От първото изречение се разбира, че Андрей не е от Париж или Лондон, нито от Берлин, т. е. той е от Рим. Поставяме плюс в клетката Андрей – Рим и минуси във всички клетки, които имат общо с Андрей и Рим.

От второто изречение – Радо не е от Берлин, нито от Париж, следователно е от Лондон.

	Париж	Лондон	Рим	Берлин
Андрей	-	-	+	-
Стив			-	
Радо	-	+	-	-
Миро		-	-	

Миро не е от Париж, следователно е от Берлин.

	Париж	Лондон	Рим	Берлин
Андрей	-	-	+	-
Стив			-	-
Радо	-	+	-	-
Миро	-	-	-	+

За Стив остава да е от Париж [Динева, 2016:86-96].

Един друг вид задачи използват за решаване знанията на учениците за кръговете от естествени числа – едноцифрени, двуцифрени, трицифрени и т.н. Например:

За номерирането на страниците на книга са използвани 642 цифри. Колко страници има тази книга?

Едноцифрените числа, които се използват за номериране, са 9.

Двуцифрените числа са 90, т.е. 180 цифри.

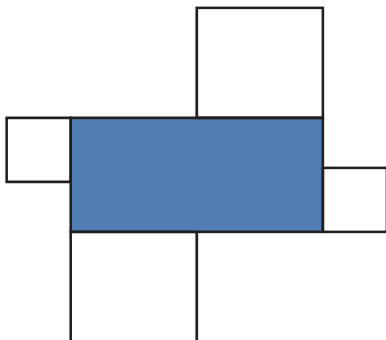
Остават още $642 - (9 + 180) = 453$ (цифри за номериране с трицифрени числа)

$453 : 3 = 151$ (трицифрени числа са използвани)

$9 + 90 + 151 = 250$ (страници има книгата)

В часовете по СИП трябва да се включат и геометрични задачи, решаването на които изисква освен знания за основните геометрични фигури, още и наблюдателност, съобразителност, въображение. Например:

Двор има формата, показана на фигурата. Дължината на оградата е 200 м. Колко е обиколката на оцветения правоъгълник, ако всеки неочветен квадрат има за страна половината от страната на оцветения правоъгълник, върху който лежи?



Нека страните на малките квадратчета са една част. Тогава страните на големите квадрати ще са 2 части. Обиколката на цялата фигура ще е 24 части, а на оцветения правоъгълник – 12 части, т.е. обиколката на оцветения правоъгълник е два пъти по-малка от обиколката на цялата фигура и е 100 м.

Друг вид геометрични задачи, които също изискват наблюдателност и съобразителност, са задачите за откриване на прости геометрични фигури – триъгълници, квадрати, правоъгълници – върху сложен чертеж.

В задачите от математически състезания могат да се открият още много други, голяма част от които не могат да се класифицират и за които не може да се предложи алгоритъм за решаване, защото са уникални. Именно затова чрез предложените тук и останалите неклассифицирани задачи могат да се диагностицират математически способности.

Литература:

1. Desev, Lyuben. Rechnik po psihologiya, S., 1998.
2. Dineva, Evelina. Za matematicheskite sposobnosti na uchenitsite ot nachalnite klasove – diagnostika i vuzmozhnosti za razvitie, Kaloyanov, Burgas, 2016.
3. Krutetskiy, Viktor A. Psihologiya matematicheskikh sposobnostey shkolnikov, P., Prosveshthenie, 1968.
4. Trifonov, Trifon. Obshta psihologiya, Paradigma, V. Turnovo, 2002.
5. Shadrikov, V. D. Sposobnosti cheloveka. V: Psihologicheskie osnovnyu profesionalnoy deyatelnoy. Hrestomatiya. Sostavlenie i obshtaya redaktsiya V. D. Bodrova, ООО „PER SE“, М., 2007.

ИГРАТА В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

Мая Скочева

Средно училище „Епископ Константин Преславски“, Бургас

THE GAME IN BULGARIAN LANGUAGE EDUCATION IN THE PRIMARY SCHOOL

Maya Skocheva

„Episkop Konstantin Preslavski” Secondary school, Burgas

РЕЗЮМЕ: Когато е подбрана добре и отговаря на целите на обучението, играта е сигурен способ за затвърдяване на усвоени вече знания в нова ситуация. Едно от най-добрите ѝ предимства е, че тя насърчава учениците да учат активно. Чрез увеличаване на вниманието на учениците за дадена задача и насърчаване на участието, игровата дейност им помага да запазят знанията си. С течение на времето това води до подобрява обучението и ангажираността на учениците.

Ключови думи: учебна дейност, ангажираност на учениците, игра, мотивация, интерес

ABSTRACT: When well-chosen and meeting the learning objectives, the game is a sure way to consolidate already acquired knowledge in a new situation. One of its best advantages is that it encourages students to learn actively. By increasing students' attention to a task and encouraging participation, play helps them retain their knowledge. Over time, this leads to improved learning and student engagement.

Key words: learn activity, student engagement, game, motivation, interest

Факторите, които оказват влияние върху характера на обучението днес, са много: динамиката на обществените процеси, повишените изисквания към всеки индивид, рязкото нарастване обема на знания, повишаване научността на познанието, ускореното развитие на съвременните поколения, развитие на електронните комуникации и др. Влиянието на тези фактори налага съвременното обучение да се съобразява с някои очертали се основни изисквания към него. А именно:

- Осигуряване развитие на личността;
- Комплексност и интегративност на придобитите знания;
- Комуникативност на обучението;
- Динамичност, актуалност, адаптивност и адекватност на обучението.

За да отговори на тези актуални изисквания към обучението, учителят в много случаи несъмнено трябва да потърси за свой „помощник“ в работата си играта с нейните многобройни приложения в сферата на образованието. Потребността от езикова подготовка на подрастващите насочва вниманието към проблема за функциите на обучението по български език, схващани като способност на системата да изпълнява предназначението си.

Многостранныте възможности на обучението по български език за социализация на личността са заложили във всеобхватността на езиковите функции, които се усвояват в часовете по български език. Овластяването на речевите механизми и овладяването на механизмите на социалното въздействие са неделими и взаимосвързани процеси. За методиката на обучение по български език е съществен фактът, че във всяко речево действие се проявява конкретна езикова функция. Значимостта на езиковата функция определя ролята на съответните учебни речеви действия, честота и последователността на използването им в практиката.

Особено важно за учебната практика е обстоятелството, че езикът е непосредствено свързан с мисленето, с това, че отразява резултатите от мисловната дейност на човека. Формирането на мисълта е органично свързано с подбора на средства за нейното изразяване. Езикът предлага цяла гама от варианти. От сполучливия избор на езиковата форма зависи адекватното изразяване на мисълта и до голяма степен – резултатността на речевото общуване. Нещо повече: езикът структурира начина на мислене, начина на „виждане“ на света.

Ето защо обучението по български език се реализира чрез езикови задачи. Те са свързани с осъзнаване строежа на езика, имат лингвистично съдържание, което насочва към опериране с признаците на езиковото явление. Това обединява следните дейности: анализ на текста чрез беседа, извличане от него на езиковата единица, обект на изучаване, характеризиране на нейните признаци, обобщаване и последния етап – самостоятелно прилагане на знанията чрез изпълнение на езикови задачи. Добре е те да бъдат разнообразни по съдържание, типове дейности и начин на организация – устна, писмена, колективна, групова и индивидуална.

Дейностите, които се използват в учебния процес, понякога не привличат вниманието на учениците, не поражда интерес и желание да бъдат изпълнявани, затова особено място в езиковото обучение заемат игрите. Те привличат вниманието на учениците и подпомагат изпълнението на задачите. Чрез тях се активизира и най-пасивната лексика. Игровите елементи помагат на учениците по-лесно да запомнят учебния материал, създават у тях интерес и им дават възможност да запомнят по-трайно и съзнателно необходимия учебен материал. Игровият подход намира конкретен израз чрез приложението на различни видове игри, методически похвати и форми; чрез поставянето на конкретни познавателни задачи в процеса на възприемане и осмисляне на лингвистичната информация от учениците, лабиринти, пъзели, гатанки, работа по групи, словесни верижки, картинни и словесни ребуси, свързване със стрел-

ки, игри – да се помогне на измислен приятел и др. Игровите похвати се прилагат заедно с различни методически похвати (разпознаване, словообразуване, съставяне, анализ, преобразуване, редактиране, диктовка и др.).

Игрите развиват формалната логика, мисленето, съобразителността, наблюдателността, бързината на реакциите, търпение за постигане на конкретна цел и умение за избор на най-оптималното решение при поставена конкретна цел.

Игровият подход, който широко се използва в учебния процес в първи – четвърти клас, отговаря на потребностите на децата в начална училищна възраст от игра и на равнището на езиковото им развитие. Непринуденото усвояване на абстрактната езикова информация в процеса на игра улеснява възприемането и осмислянето на езиковите понятия и мотивира учениците за изпълнението им.

В книгата си „Майчино училище” Я.А.Коменски подчертава образователното значение на играта и пише: „По-добре да играят, отколкото да бездействат, защото по време на игра умът все пак с нещо напрегнато е зает и често дори се изостря” (Иванова, 2001:35, 36).

Практиката показва, че в уроците по български език се застъпват такива езикови задачи и учениците добре се справят с тях, когато са формирани съответни комуникативноречевни умения. Приложени в учебния процес, игровите елементи помагат на учениците по-лесно да запомнят учебния материал, създават у тях интерес и им дават възможност да запомнят по-трайно и съзнателно необходимия учебен материал. Дидактичните игри и автодидактичните игри са силно помощно средство за изучаване на български език. Те не винаги имат строго определено място в занятието, но понякога могат да заместят изцяло един учебен час. Непринуденото усвояване на абстрактната езикова информация в процеса на игра улеснява възприемането и осмислянето на езиковите понятия от учениците.

Дидактични игри

С дидактичните игри се усъвършенства технологията на педагогическото взаимодействие, тъй като те създават ефективни форми на комуникация: мотивират самоизявата на учениците; осигуряват ефективна адаптация към понятиятната система на езика и към образователното съдържание; интегрират познавателни, практически и творчески задачи.

Дидактичната игра същевременно има своите особености. Те се проявяват в наличието на определено съдържание, което се усвоява чрез интересна и активна дейност – игровата. Образователното и възпитателното съдържание не изпъкват като самостоятелни задачи. Учебното съдържание, включено в дидактичната игра, е нейната сърцевина.

Ефективността на дидактичната игра като метод на обучение може да се определи от няколко основни фактора:

1) Целесъобразността в подбора на дидактичните игри и правилното им реализиране в процеса на обучение;

2) Конкретните цели на урока и конкретната учебна ситуация, които се решават с помощта на дидактичната игра;

3) Психическото развитие и подготовката на учениците.

„За дидактичната игра е характерно, че се организира посредством дидактически материали, които притежават образователна функция. В хода на играта знанията на учениците се уточняват, затвърдяват, обобщават и обогатяват” (Гетова, 1994:35, 36).

Структурните елементи, характеризиращи дидактичната игра като форма на обучение и игрова дейност, са:

1) Дидактичната задача. Тя се обуславя от целта на обучаващото и възпитателното взаимодействие. Определя се от педагога и подчертава обучаващия характер на играта, насочеността ѝ към познавателната дейност на децата. Игровата задача се осъществява от децата чрез игрови действия. Дидактичната задача в играта се осъществява чрез игровата задача и определя игровото съдържание. Понякога се намира в самото название на играта: „Назови с една дума”, „Познай по гласа”.

2) Игровите действия са своеобразен рисунък на сюжета. Колкото по-разнообразни са, толкова по-интересна е играта за децата. Те не винаги се отъждествяват с реалните. Игровите действия са външна проява на реалните действия. Чрез тях играта става обучаваща и съдържателна. Игровите действия са и сложни умствени операции и процеси – възприемане, сравняване, припомняне. Те са еднакви за всички, когато децата играят групово, и се разграничават за отделните групи и звена в играта. Понякога игровите действия при големите деца могат да протичат като състезателни.

3) Правилата определят изискванията към нормите на поведение. Те са обусловени от общите задачи и познавателното съдържание. Измислят се от възрастните и са своеобразен критерий за оценяване на крайния резултат. Правилата подсказват на учениците как да извършат действието, как да се намери начинът за решаване на поставената задача. Те определят последователността на игровите действия и реалните взаимоотношения. Спазването им не е никак лесно, затова учителят не трябва да претоварва с тях играта, да не регламентира прекалено действията. Децата ги нарушават, защото не винаги ги разбират, а понякога дори забравят за тях. Необходимо е тяхното точно разясняване преди започването на играта. Това създава увереност, че могат да се изпълнят. Запознаването с правилата, последователността на действията, средствата, които ще се използват, създава у децата емоционална нагласа за изпълнението на задачата.

С дидактичните игри и упражнения по роден език се създават автентични ситуации за речевото общуване, те облагодетелстват развитието на устната реч, „приближават” детето към писането и обучението в училище.

Ръководството на дидактичните игри и дидактичното упражнение по роден език изискват:

- Учителят да е запознат обстойно със съдържанието на програмата и включените в нея препоръки за езиковите дейности на децата за съответната група;
- Да се познават общото ниво на развитие на групата и индивидуалните особености на децата в нея;
- Необходим е творчески подход при подбора на игрите и материалите за провеждането им.

Един от общите дидактични принципи, с които трябва да се съобразява учителят при провеждането на дидактични игри и упражнения по роден език, е принципът за системност. Прилагането му би могло да се търси в два аспекта: първо, той предполага използване и усложняване на игрите както по съдържание, така и по задачи и правила; второ, намира израз във връзката на дидактичните игри по роден език с обучението. Учителят трябва така да организира дейността, че да се реализира принципът за системност в обучението.

Съчетаването на нагледността със словото може да има няколко варианта:

- учителят обяснява и демонстрира едновременно;
- обяснява словесно, а после демонстрира;
- показва действието, след което разказва.

Изборът на вариант зависи от дидактичните задачи, съдържанието на играта, особеностите на групата, с която се работи.

В процеса на дидактичната игра се извършват разнообразни действия. Двигателната активност е съчетана с речева. Това единство осигурява по-лек преход от нагледност към обобщено мислене. Учениците извършват действия и ги описват с думи – така, повтаряйки изрази в различни условия, те ги осмислят и затвърдяват.

Дидактичната игра и упражненията по роден език трябва да поддържат емоционалния тонус в групата – непринудеността, смехът и радостта в процеса на дейността засилват чувството на удовлетвореност, стимулират стремежа към изпълнение на поставените задачи.

Основният подход при систематизирането на игрите е чрез една дидактична игра да се решават различни речеви задачи, органически съчетани помежду си. Реализацията му е възможна поради факта, че вниманието на децата не се отвлича с нови персонажи, а на основата на познати се провеждат лексикални, граматически и фонетични упражнения. По такъв начин преходът към свързаната реч е по-естествен.

Дидактичните игри могат да присъстват във всички моменти на обучение по роден език.

Автодидактични игри

Съществува единно мнение, че едни от най-типичните игри с открити правила са автодидактичните игри. Те произхождат от народната педагогика, която е създала много игри, съчетаващи песни и движения.

Много изследователи изказват убеждението, че автодидактичните игри се създават и се внасят в живота на децата от възрастните.

Според Д. Димитров главната цел, обективното предназначение на автодидактичните игри е да се овладеят правилата за решаване на задачите.

Структурата на автодидактичните игри включва:

1) Съдържание – то определя в какъв обхват ще се решават задачите, какви знания ще са необходими, за да се реши задачата. Познавателното съдържание варира както с оглед възрастовите групи, така и с оглед наличното равнище на развитие на децата, на техните умения да анализират, да синтезират. В играта най-често детето максимално използва своите знания и излиза извън рамките на регламентираното чрез програмата съдържание. Познавателното съдържание е средство за решаване на задачата в единство с игровото действие.

2) Игровата задача – възбужда интереса на децата, активизира тяхното внимание и ги обогатява с нови знания, които са необходими за по-нататъшното им развитие. Задачата в играта винаги изразява причината, по която е създадена играта. Всяка автодидактична игра предлага на децата такива задачи, решението на които изисква определен интелект, напрежение, умствена работа. Когато детето изпълнява задачата в играта, то активизира своето мислене, упражнява паметта, наблюдателността си.

Ако тя е непосилна и децата не достигат до целта, то играта се лишава от смисъл и обратното, ако задачата на играта е много лесна, не изисква умствено усилие, децата изгубват интерес към нея.

3) Игрови действия – активизират интереса към задачата, стремежа да се изпълни тя. Колкото по-разнообразни и съдържателни са тези действия, толкова по-интересна за децата е самата игра и толкова по-успешно се решават игровите задачи. Игровите действия невинаги са практически, а и умствени, изразяващи се в целенасочено възприемане, наблюдение, сравнение, припомняне на по-рано усвоеното, осмисляне.

Играещите могат да извършват игровите действия индивидуално или колективно. Действията са строго регламентирани и изискват последователност, за да се стигне до дидактически резултат и удовлетворение от него. Затова е необходимо децата да бъдат научени на игрови действия. Само при това положение играта придобива обучаващ характер.

Игровите действия са различни по сложност и обем в зависимост от равнището на познавателното съдържание и игровата задача, а също и от възрастовите особености на децата.

Действието в автодидактичната игра трябва да се организира така, че да активизира и да съсредоточи вниманието и мисленето на децата. В добре съста-

вената игра децата не трябва да забележат, че се учат. Действието в по-голяма или по-малка степен трябва да скрива учебната дидактическа цел на играта. Децата трябва да чувстват, че играят, а не, че учат. Игровото действие определя и организира поведението на всяко дете и обединява играещите в един колектив. Между игровата задача и игровото действие съществуват определени връзки и отношения – от една страна, задачата изразява общата програма, линия и направление на действието, от друга страна, действието се осъществява в интерес на задачата и протича само за нейното изпълнение и от трета страна, задачата прави действието интересно, придава му смисъл и съдържание.

4) Игрови правила – те са система от изисквания към участниците и към тяхната дейност. Само тези игрови действия, които са съобразени с правилата на играта, водят до осъществяване на нейното познавателно съдържание.

5) Резултатът е решението на задачата и изпълнението на правилата. Същевременно той е показател за равнището на постиженията на децата в усвояването на знанията, развитието на умствената дейност и взаимоотношенията, а не просто печелене или губене на играта. Ръководството на автодидактичните игри се състои в изясняване на игровото съдържание пред децата и обясняване на правилата с оглед на дидактичната задача. Правилата се съобщават в началото на играта.

Правилното ръководене на автодидактичните игри изисква постепенното им усложняване, съобразно с усвоените игрови умения и опит на учениците. Затова е необходимо да се набележи предварително последователността на игрите с оглед на тези изисквания. Отделните изолирани игри могат да бъдат много интересни, но използвани извън схемата, няма да постигнат обучаващ и развиващ резултат. При честото повтаряне на една и съща игра интересът към нея отпада. Това изисква умение на учителя да ги разнообразява чрез въвеждане на нови средства, на нови варианти на играта, чрез промяна в темпото и др.

За овладяване на учебното съдържание е необходимо преднамерено да се предлагат автодидактични игри за:

- стимулиране на детските диалогични и монологични умения;
- обогатяване и активизиране на детския речник;
- формиране на граматически правилна реч;
- възпитаване на звукова култура на детската реч;
- осъществяване на езикова подготовка за училище и за изграждане на положително отношение към художествената литература и книгата.

Игровите отношения се установяват и между самите деца и ако те се нарушават, изчезва и играта или се превръща в занимание или упражнение.

Обогатяването на игровата култура на учителя в иновационен план се отнася до:

- поддържане статуса на игровия субект и от тази позиция изявяване като провокатор, стимулатор, идеен организатор, опитен играч съмишленик, помощник, регулатор;

- създаване на нови игри с конкретни цели – образователни, възпитателни, развлекателни (с елементи от познати игри, при ползване на принципа на утвърдени развиващи игри – с карти, с домино, пъзел, преминаване по определена траектория и т.н.).

Видовете игри и упражнения се определят от програмното съдържание, което трябва да бъде овладяно в дадената възраст. Разнообразието от такива игри не е много голямо и поради тази причина е необходимо да се поощрява всяка творческа инициатива. Едни игри често служат за образец за измисляне на друг тип игри.

„Включена в процеса на обучение, играта дава възможност за активизиране на мисленето. Тя е средство за обогатяване и упражняване на знания. В съответствие с постоянното разширяване на социалния опит, който учениците усвояват в училище се увеличават не само броят на темите, които се използват за сюжет на игрите, но се обогатява и конкретното съдържание, включено във всяка тема” (Гетова, 1994:14, 15).

Когато е подбрана добре и отговаря на целите на обучението, играта е сигурен способ за затвърдяване на усвоени вече знания в нова ситуация. Едно от най-добрите ѝ предимства е, че тя насърчава учениците да учат активно. Чрез увеличаване на вниманието на учениците за дадена задача и насърчаване на участието, игровата дейност е по-вероятно да им помогне да запазят знанията си. С течение на времето това води до учене като мотивация само по себе си за учениците, вместо да бъдат примамени само от игри или награди.

Изследванията показват, че играта може също да направи задачите по-малко плашещи за учениците, които са склонни да се притесняват. Докато се използват дейности за преподаване на даден предмет, учениците се научават да свързват ученето с любопитство и радост вместо със страх. Без допълнителен стрес тези ученици са по-подготвени да участват и да успеят в училище.

Накратко, предимствата на обучението, базирано на игри, включват:

- Засилва мотивацията за учене;
- Насърчава активното учене;
- Увеличава продължителността на вниманието;
- Намалява стреса на учениците.

Литература:

1. Getova, D., Rusimova, D., Charakchieva, M. Didaktichni igri 1-3 klas. Sofiya, 1994.
2. Ivanova, G. Pedagogicheski tehnologii v igrata. Plovdiv, 2001.

АЛТЕРНАТИВНИ И ИНОВАТИВНИ ПОДХОДИ В УЧИЛИЩНОТО ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛЕН ЕТАП (I - IV КЛАС)

Йорданка Ненчева

Средно училище „Епископ Константин Преславски“ Бургас

ALTERNATIVE AND INNOVATIVE APPROACHES IN SCHOOL EDUCATION IN THE INITIAL STAGE

Yordanka Nencheva

Secondary School „Bishop Konstantin Preslavski“ – Burgas

РЕЗЮМЕ: Преподаването в началното училище на XXI век съчетава полезните традиции от миналото с новите алтернативни и иновативни подходи и инструменти, присъщи на съвременното модерно общество. Развитието на информационните технологии и реалният достъп до тях в класните стаи позволяват преподаването на знания да се извършва по по-достъпен и по-атрактивен за децата начин. Така процесът на обучение се доближава максимално удобно и ефективно до емоционално-образния свят на детското въображение и подсъзнание, което повишава концентрацията и мотивацията на учениците в учебните часове .

Ключови думи: *алтернативни подходи, информационни технологии, обучение, начално училище.*

ABSTRACT: 21st century primary school teaching combines the useful traditions of the past with the new alternative and innovative approaches and tools inherent in modern society. The development of information technologies and the real access to them in the classrooms allows the transfer of knowledge to be done in a more accessible and more attractive way for children. Thus, the learning process is as close as possible and effective to the emotional - imaginary world of children's imagination and subconscious, which ultimately increases the concentration and motivation of students in the classroom.

Key words: *alternative approaches, information technology, training, primary school.*

Съвременните подходи и методи в процеса на обучение нямат за цел просто да изместят черната дъска и тебешира, за да улеснят динамиката и ефективността на трансфера на знания. Трудната задача тук е да се ангажира детското внимание, да се въздейства на подсъзнателно ниво, като се провокират естествените интереси и любопитството на учениците.

Всички знаем колко интуитивни и цветни са детските възприятия в начален етап (от I-ви до IV-ти клас). Техният свят все още е приказен и се харак-

теризира с многообразие от образи и звуци, чрез които децата избирателно правят корелации с по-сложни понятия и системи от заобикалящия ги сложен свят. Свят, с който ние възрастните искаме да ги запознаем и да им обясним по нашия си начин. Но дали го правим достатъчно сръчно и достъпно?

За да отговорим на този въпрос, трябва да се научим да мислим и да чувстваме като нашите деца. Да се опитаме да възприемем света като амалгама от багри и звуци, така както го правят те. От само себе си стигаме до същината на решението – нека просто използваме звуците и цветовете на природата като медиатори между детското любопитство и учебния материал, който те следва да усвоят. Тук на помощ ще ни се притекат алтернативните подходи в образователния процес като музикотерапията, които съдържат целия този инструментариум от звуци и багри и стоят тъй близо до образното детско мислене. Те са способни както да релаксират, така и същевременно да „заредят“ децата, да повлияят позитивно на тяхното внимание и концентрация, така че да участват активно и по собствено желание в учебния процес и да запомнят без излишни усилия преподаваното съдържание. Музикотерапията е умелото използване на музика и музикални инструменти с цел поддържане и възстановяване на физическото, емоционалното и духовното здраве. Музикотерапията е подход, в който музиката се употребява за немусикални цели. Намира приложение в соматичната медицина, кинезитерапията и особено и най-вече в психологическата работа, каквато безспорно извършваме във възпитателската си дейност на учители и преподаватели [<https://muzikacenter.com/index.php/uroci/muzikoterapia>].

Ефективното въздействие на тези подходи върху човешките възприятия и душевност не са от вчера [<https://download.pomagalo.com/5983/muzikoterapiya/>]. Още няколко хилядолетия преди Христа, считания за основоположник на всички съвременни науки Хермес Трисмегист е можел с музика да вдъхновява хората и да събужда Доброто в тях. От дълбока древност музиката се използва за предизвикване на екстаз и ентузиазъм, за подбуждане на агресивност, за успокояване или изразяване на чувства, за подпомагане на общуването, за лекуване и т.н. Първите писмени сведения за прилагането на музиката с лечебна цел са египетските папируси, в които се съобщава за опити за повлияване на плодовитостта на жените с помощта на заклинателна музика. Магическо-митологичните представи за лечебното въздействие на музиката са отразени и в епосите на Омир „Илиада“ и „Одисея“, в съчиненията на Овидий, в Стария завет и др. Възникването на първите теории за музикотерапията е свързано с разцвета на гръцката антична култура. Според Питагор и последователите му музиката има широк терапевтичен ефект, защото съдържа в себе си принципите на всемирния ред и хармонията на числата. Платон разглежда музиката като средство за възпитание на душата. Аристотел разработва тезата за катарзисното действие на музиката и смята, че чистата музика, т.е. ритъмът и мелодията, имат трайно въздействие върху характера и душата. В Древния Рим са лекували лошото и потиснато настроение и са овладявали

гнева и омразата с успокояващото или възбуждащо въздействие на музиката. През Ренесанса музикотерапията се е препоръчвала като лечебно средство срещу меланхолията и е била утвърден метод за лечение на афектните разстройства чрез активно музициране на китара, лира, а също така и пеенето. „Музиката лекува душата и тялото“ – този надпис може да се прочете върху някои италиански инструменти от епохата на Ренесанса. Китайските лечители също вярвали, че музиката има власт над болестта и предписвали „музикални рецепти“, насочени към един или друг орган. През XVIII век музикотерапията е утвърден метод за лечение на афективните разстройства. До втората половина на XIX век, когато настъпва отлив, следствие от нарастващия престиж на фармакологията и широко разпространения монопол на психоанализата. Музикотерапията преживява истински разцвет след Втората световна война, който води до създаването на голямо разнообразие от школи и насоки в развитието ѝ. Основите на съвременната музикотерапия са поставени от музиканти. Особено известна в Европа е шведската школа на Понтвик, според когото музикотерапията може да проникне в много по-дълбоки слоеве на личността от произнесената дума.

Експресивността на музиката [Бошнакова, 2008] и нейното влияние върху детската психика се дължи по-малко на мелодиите, отколкото на ритъма и темпото. Ритмичните мелодии въздействат върху координацията, равновесието и настроеността. Музиката разширява обема на вниманието, намалява стреса, стимулира асоциативното мислене и въображението и помага на процеса на запаметяване. В прагматичен план музикотерапията се прилага (в класната стая) в две основни методични разновидности:

Активна музикотерапия: дейност на възпроизвеждане или импровизация на музика с гласовете на учениците или с помощта на музикални инструменти и ученически пособия, които могат да имитират и да отмерват ритъма на музиката.

Пасивна музикотерапия: това е слушане и възприемане на музиката от учениците посредством технически уреди за репродукция (музикален плейър, DVD-плейър, интерактивна бяла дъска и др.) или с помощта на музикални инструменти (особено в часовете по музика).

Важно значение при преподаването с музикотерапия е правилният избор на музикални произведения, насочеността и последователността на тяхното слушане.

Първото произведение, което се пуска на учениците, е спокойно и цели въвеждането им в занятието. То е по-кратко от следващото и обикновено действа успокояващо и отпускащо. Например музиката: „Утро - Пер Гинт“ на Едвард Григ, „Градината на Едем“ от Фредерик Шопен, „Болната кукла“ – П.И.Чайковски, „Из есенна песен“ – П.И.Чайковски.

Второто произведение е по-динамично и с него се цели да се възбуди (да се активизира) въображението на учениците. То внася ведра атмосфера и благодарение на бързото темпо и често танцуващия си характер, то неутрализи-

ра настроението, предизвикано от предишното, и влияе активиращо и мобилизиращо на децата. Например музиката: „Пролет“ (из „Четирите годишни времена“ от А.Вивалди); „Шопска ръченица“ (изпълнява оркестърът на Коста Колев); „Дунавско хоро“ от Д.Илиев; „Пайдушко хоро“ (изпълнява духов оркестър).

Пеенето може да се проведе с учениците с тактуване, движения на ръцете и краката, а може в танцова стъпка. Танцовата игра е особен вид несловесна връзка между хората, обединява ги, съгласува техните движения [Дойчинова, 2007].

Слушането и възпроизвеждането на съответните музикални произведения и картини релаксира и същевременно „зарежда“ с оптимизъм и бодрост. Аудио-визуалният ефект се подсилва с използването на интерактивните информационни технологии (музикален плейър, DVD-плейър, интерактивна бяла дъска, електронен учебник), които активно навлизат в класните стаи на модерното българско училище.

Както бе посочено и по-горе, образното мислене на децата в тази възраст намира естественото си продължение и развитие в представените им чрез алтернативните и иновативни методи и технологии картини и звуци. В непосредствен практичен порядък това означава, че те не влизат в нова стресова обстановка, която се противопоставя на естествената им зона на комфорт, а импонира на детското им светоусещане и плавно ги подготвя към прехода за усвояване на нови специфични знания. Последните се преподават много полесно и достъпно, когато с помощта на музикалната терапия вниманието на учениците постепенно и не принудено е било насочено към желаната от учителя тематика.

В някои български училища вече е възприет един по-удачен подход за приканване на учениците в час. Това не е традиционният рязък и стресиращ звук на учебния звънец, а успокоителна и релаксираща мелодия, която не затормозява детските психика и нагласа.

Музикотерапията дава неподправена първична информация за емоционалния статус на детето [<https://pu-sk.com.Prezentacia muzikoterapiya>]. Тя е вариант за разреждане на напрежението. Поради което и предлага социално приемлив изход на агресията и другите негативни чувства. Осигурява на учениците в начален етап възможност да развият своя вътрешен контрол. Доказано е, че музиката тонизира централната нервна система, подобрява обмена на веществата и кръвообращението. Тя нормализира ритъма на нашето дишане, пулс, кръвно налягане, температура, сваля мускулното напрежение. Музиката оказва магическо въздействие върху човешкия мозък, защото конкретните типове нервни клетки реагират на конкретни честоти на звуковите вълни, които пък съответстват на точно определени ноти. Това благотворно влияние на музиката върху човешкия и в частност върху детския организъм (понеже детската възприемчивост е по-първична и необременена) води до снижаване до минимум на стреса на учениците в училищна среда, до стимулиране на ко-

муникацията, насърчаване на социализацията и себеизразяването, засилване на когнитивните умения и насърчаване на физическата и умствената активност в часовете.

Нещо повече, колкото и невероятно да звучи, музикотерапията предлага безболезнено и изключително ефективно лечение на типичните „училищни“ симптоми, свързани с естествените детски изблици или настроения на отрицание и отхвърляне, или с толкова честите промени във физиологичните им състояния. Защо ни са скъпите и „страшни“ фармацевтични продукти и лекарства, след като можем да си позволим една напълно безплатна музикална аптека. Ако симптомите на малките пакостници са „Не искам“, „Не мога“ и „Няма“, на помощ идва магическото лечение с класически сиропи на Чайковски („Лебедово езеро“), Клод Дебюси („Лунна Светлина“), Моцарт („Малка нощна музика“, серенада №2), Сен-Санс („Умиращият лебед“). Ако пък някой го боли глава, гърло или корем, ще се възползваме от обезболяващите ефекти на най-добрите аналгетици в света на звуците: „Пролетна песен“ на Менделсон, „Валс на цветята“ на Чайковски, произведенията на Бах и Хендел.

Използването на първичното и подсъзнателно въздействие на музиката като компилация от звукове, усещания и тонове и споделянето ѝ с децата чрез интерактивните технологии, влияе благотворно върху тяхното подсъзнание и активира мотивацията и концентрацията на учениците от начален етап по време на учебния процес. Това, в което образно казано се провалят утвърдените педагогически подходи, може да бъде достигнато на крилете на уникалното детско въображение, стига то да бъде приятно изненадано от подходящото музикално произведение. В тази тоналност звучи мисълта на блестящия композитор Рихард Вагнер, че: „Там, където свършва силата на думите, започва музиката“.

Литература:

1. Boshnakova, S., „Muzikalna pedagogika“, 2008.
2. Doychinova, E., 2007.
3. <https://download.pomagalo.com/5983/muzikoterapiya/>.
4. <https://muzikacenter.com/index.php/uroci/muzikoterapia>.
5. <https://pu-sk.com>. Prezentacia muzikoterapiya.

**ЗАДАЧИ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК ЗА СЪСТЕЗАНИЕ¹ И ЗА ПРОВЕРКА
НА ПОДГОТОВКАТА НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ ТРЕТИ КЛАС
ЗА НАЦИОНАЛНО ВЪНШНО ОЦЕНЯВАНЕ В КРАЯ
НА НАЧАЛЕН ЕТАП НА ОБУЧЕНИЕ**

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

**BULGARIAN LANGUAGE TASKS TO HELP 3RD-GRADE-PUPILS
PREPARE FOR COMPETITIONS AND THE NATIONAL EXTERNAL
EVALUATION AT THE END OF PRIMARY SCHOOL**

Prof. D.Sc. Galya Hristozova
Burgas Free University

РЕЗИЮМЕ:

Ключови думи:

ABSTRACT: The language tasks aim to check the linguistic and communicative competence of the pupils at the end of the 3rd grade.

Keywords:

Предложените задачи² целят да проверят лингвистичната и комуникативната компетентност на учениците в края на трети клас. Те са с по-висока степен на трудност, защото са предвидени за състезание, което да мотивира ученици и учители да изпълняват по-сложни задачи. В основата на всички задачи е кратък текст, който е на разположение на всеки ученик.

Обособени са в няколко групи задачи:

- Въпроси върху конкретно – образното съдържание на текста.
- Въпроси, свързани с познания за езика от областта на морфологията – части на речта и морфеми, сродни думи; от областта на синтаксиса – видове изречения; от областта на лексикологията – синоними.
- Задачи за включване на думи в текст чрез избор от посочени.
- Задачи за свързване на прости изречения в сложно.

¹ Задачите бяха използвани в Общинско състезание по български език за трети клас „Език свещен на моите деди“, проведено на 04.05.2019 г. в гр. Бургас. Състезанието е с продължителност 60 минути. Участието в него е по желание.

² Задачите са разработени от автора.

За всяка задача детайлно е посочено колко точки могат да се получат според изпълнението. Има задачи, които „носят“ по 1 точка и други с до 10 точки. Общият брой на точките е 60.

Предоставеният текст е част от разказа на Иван Василев „Чухте ли новината“.

Прочети внимателно текста.

Чухте ли новината

Свраката се разкряка една сутрин из гората. Тя прибяга до зайчето, провикна се пред дупката на лисицата, която спеше, бързо-бързо говореше нещо на кълвача, на гарвана, на синигерчето.

– Чухте ли новината? – викаше тя. – Кокиченцето цъфнало!...

Разтичаха се горските обитатели. Всеки искаше да види първото пролетно цвете. Най-напред се притече зайчето. То помириса бялото звънче на кокичето и кихна три пъти от удоволствие.

– Ех, че хубаво цветенце! – рече то.

Лисицата също дойде. Тя погледна кокиченцето и ѝ стана много драго. После хукна към припека, който беше залян от слънчева светлина. Легна и почна да мечтае. Тя знаеше, че щом се стопли, нивите ще пораснат. През високите тревы тя ще стигне чак до селото. А там – кокошки и пилета колкото искаш!...

А синигерчето и други дребни птиченца от радост не можеха да си намерят място. Те подхвъркваха ту на това, ту на онова клонче и пееха.

– Кокиченцето цъфнало!... Чичи-пей! Чичи-пей!... Кокиченцето цъфнало!...

Свраката не се спираше. Тя ходеше из гората, по нивите, по поляните и викаше отдалеч:

– Чухте ли новината? Кокиченцето цъфнало!...

Слънцето се смееше отгоре. То спущаше от небето сладка и животворна топлина и затопляше гората, нивите, зверовете, птиците. Затопляше и цъфналото кокиченце ...

I. Отговори на въпросите, като заградиш с кръгче верния отговор!



1. Къде е била лисицата, когато свраката се е разкрякала?

- а) до храста
- б) зад дървото
- в) в дупката

2. Кой се е притекъл пръв?

- а) зайчето
- б) лисицата
- в) кълвачът

Задачи по български език за състезание и за проверка на подготовката на учениците от трети клас за национално външно оценяване в края на начален етап на обучение

3. Колко пъти е кихнало зайчето?

- а) два пъти
- б) три пъти
- в) пет пъти

4. За какво мечтае лисицата?

- а) за пилета и кокошки
- б) да цъфнат и други цветя
- в) да дойде пролетта

5. Какви са думите *топлина* и *затопляше*?

- а) синоними
- б) съществителни имена
- в) сродни думи

II. Отговори на въпросите!

1. С кое изречение птиците изразяват радостта си?

.....

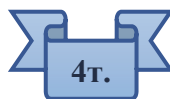
2. Какво по вид е изречението? –

3. Запиши синоним на **разкряка** –

4. Коя дума е употребена в преносно значение в изречението „Слънцето се смееше отгоре и затопляше гората, нивите, зверовете, птиците.“ –

.....

5. Кого затопля слънцето в разказа? Отбележи с ✓.



гората	✓
кокиченцето	
реката	
нивите	
зверовете	
минзухарчето	
птиците	

III. Изпълни задачите!

1. Запиши 4 умалителни съществителни имена от разказа.

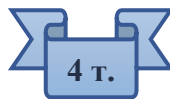
.....

.....



2. Запиши 4 думи с представки от разказа.

.....



3. Провери правописа на думите.

гора –

сладка –

топлина –



4. Запиши по 2 сродни думи на думите

слънчева светлина

.....



5. Какво знаеш за думите от изречението

„През високите треви тя ще стигне чак до селото.“?



Дума	Част на речта	род	число	лице
високите				XXXXXX
треви				XXXXXX
тя		XXXXXX..		
ще стигне		XXXXXX		
селото				XXXXXX.

IV. Прочети внимателно следния текст и избери подходящ глагол от предложените по-долу. Запиши го след числата 1-10.



Слънцето все по-рано **изгриваше**, а топлината му (1) се от ден на ден. (2) се поляните, (3) дрянът. По пътеките (4) буболечки, най-чудни животинки (5) се из тревата. По поляните (6) агънца. Ниско над гората (7) диви гълъби. Тих ветрец (8) и (9) върховете на дърветата. Пролетта (10)

Задачи по български език за състезание и за проверка на подготовката на учениците от трети клас за национално външно оценяване в края на начален етап на обучение

пълзяха, хвърчаха, залюляваше, **изгряваше**, блееха, се усилваше, цъфна, идва, полъхваше, раззелениха се, се показваха

Състави въпросително изречение, в което да има:

- лично местоимение
- глагол
- степенувано прилагателно име
- същ. нарицателно име в мн. число



.....

.....

V. Попълни таблицата! На първата част от изречението, отбелязана с цифри от 1 до 6, съответства втора част, отбелязана с букви от А до Е. Към всяка цифра запиши съответната буква. Изреченията са от разказа.



1. После подхвъркна към нивите	А. ù стана много драго.	1. -Д
2. То помириса бялото звънче на кокичето и	Б. почна да мечтае.	2.-
3. Тя погледна кокиченцето и	В. който беше залян от слънчева светлина.	3.-
4. Легна, изтегна се и	Г. кихна три пъти от удоволствие.	4. -
5. Тя знаеше, че щом се стопли,	Д. дете в крайгорските шубраци се криеше ято яребици.	5. -
6. После хукна към припека,	Е. нивите ще пораснат.	6.-

ОТГОВОРИ, КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ

I. 1 - в, 2 - а, 3 - б, 4 - а, 5 – в

1 точка за верен отговор на всеки въпрос

0 точки за грешен отговор

0 точки за липса на отговор

II. Отговори на въпросите!



1. С кое изречение птиците изразяват радостта си?
Кокиченцето цъфнало!
2. Какво по вид е изречението? – възклицателно
3. Запиши синоним на **разкряка** – развика, разкряска, кресна,
4. Коя дума е употребена в преносно значение в изречението „Слънцето се смееше отгоре и затопляше гората, нивите, зверовете, птиците.“ – смееше.

1 точка за верен отговор на всеки въпрос
0 точки за грешен отговор
0 точки за липса на отговор

5. Кого затопля слънцето в разказа? Отбележи с √.



гората	√	точки
кокиченцето	√	1
реката		1
нивите	√	1
зверовете	√	1
минзухарчето		1
птиците	√	1

Думите са 6. Четири трябва да бъдат отбелязани със знака √, две не трябва да са отбелязани. Всяко вярно изпълнение носи точка. Общо 6 точки.

III. Изпълни задачите!

1. Умалителните съществителни имена в текста са: – зайчето, синигерчето, кокиченцето, звънче, цветенце, птиченца, клонче.



По 1 точка за всяко вярно умалително съществително име. Общо 4 точки. Ако са повече записаните думи, дори да са верни – пак максимално 4 точки. Умишлено няма оставено място за повече от 4 думи.

2. Запиши 4 думи с представки от разказа.



Думите с представки в текста са: разкрояка, прибяга, провикна, разтичаха, притече, помириса, удоволствие, погледна, припека, залян, стопли, пораснат, намерят, подхвъркваха, отдалеч, отгоре, спущаще, затопляше.

По 1 точка за всяка вярна дума с представка. Общо 4 точки. Ако са повече записаните думи, дори да са верни – пак максимално 4 точки.

3. Правописът на думите може да се провери чрез сродни думи, а при прилагателното име „сладък“ и с форми на думата.



гора – горски и всички форми – горска, горско, горска и т.н.
сладка – сладък, сладост, сладолед, сладур, подслади
топлина – топъл, топли, стопли

За всяка вярно проверена дума – по 1 т., независимо от това с колко сродни думи е проверена.

4. Сродните думи са:

слънчева – слънце, слънчоглед, слънчогледов, слънчобран, слънцезащитен, слънчасам

светлина – светъл, свети, освети, светна, светлее, светкавица, светлоок, светлокос, светлорус, светложълт и др.

Важно – по две сродни думи за всяка от думите. Ако имат една сродна дума на **слънце**, а пет на **светлина** – даваме 1 точка за първата дума и 2 точки за втората.

5. Таблицата трябва да бъде попълнена така:



Дума	Част на речта	род	число	лице
високите	прилагателно име	ж.р.	мн.ч.	XXXXXX
треви	съществително име	ж.р.	мн.ч.	XXXXXX ..
тя	лично местоимение	XXXXXX	ед.ч.	3 л.
ще стигне	глагол	XXXXXX	ед.ч.	3л.
селото	съществително име	ср.р.	ед.ч.	XXXXXX

Ако определят думите само като част на речта – по 1 точка за дума, ако определят правилно и категориите – род, число, лице – по още 1 точка за дума. Максимален брой точки за дума – 2. Умишлено са застриховани местата, които не се попълват.

IV. Така трябва да бъде попълнен текстът.



Слънцето все по-рано изгряваше, а топлината му се (1) усилваше от ден на ден. (2) Раззелениха се поляните, (3) цъфна дрянът. По пътеките (4) пълзяха буболечки, най-чудни животинки (5) се показваха из тревата. По поляните (6) блееха агънца. Ниско над гората (7) хвърчаха диви гълъби. Тих ветрец (8) полъхваше и (9) залюляваше върховете на дърветата. Пролетта (10) идва.

По 1 точка за всеки правилно поставен глагол. Ако липсва глагол или е поставен грешно – 0 точки.

Пример за въпросително изречение, отговарящо на изискванията:



Ти ще гледаш ли най-новите филми? Вие видяхте ли по-шарените топки?

1 точка за въпросително изречение.

По 1 точка за точно включване на частите на речта с изискваните категории – 4 точки.

Общо 5 точки.

V. Таблицата трябва да бъде попълнена така:

1. - Д
2. - Г
3. - А
4. - Б
5. - Е
6. - В

По 1 точка за всяка правилна връзка. Ако липсва буква или е грешна – 0 точки.

Задачи по български език за състезание и за проверка на подготовката на учениците от трети клас за национално външно оценяване в края на начален етап на обучение

Максималният брой точки, който може да се събере, е 60 точки. При проведеното състезание най-високият постигнат резултат е 59 точки.

С предложените задачи може да се провери не само лингвистичната компетентност, умението за четене с разбиране, но и да се открият ученици с изразен интерес към българския език и с дарба да решават нетрадиционни задачи.

Състезателният характер, класирането, награждаването допълнително мотивира учениците, учителите и родителите да се включат в подобна инициатива.



БИОГРАФИЧНИ СПРАВКИ ЗА АВТОРИТЕ

Име, фамилия: Галя Христозова

Научно звание: професор, д.п.н.

Месторабота: Бургаски свободен университет

Области на научните интереси: теория на връзките с обществеността, бизнес комуникации, езикова култура, формиране на лингвистична компетентност

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

1. Обучението по правопис в началните класове – методически проекции, 132 стр., 1998 г., Изд. „Макрос 2001“, ISBN 954-561-026-9.
2. Учебната задача по български език – фактор за изграждане на лингвистична компетентност (III и IV клас), 276 стр., 2008 г., „Янита Я С“, ISBN 978-954-343-046-8.
3. Обучението по български език в 1. – 4. клас (граматика, правопис, правоговор и пунктуация). 262 стр., 2008 г., „Янита Я С“, ISBN 978-954-343-049-9.
4. Състояние на обучението по български език в началните класове – минало и настояще. 22 стр., сп. „Педагогика“, 1999, кн.1, ISSN 0861 – 3982.
5. Членуване на съществителни нарицателни имена от мъжки род с пълен и с кратък член – практическо – прагматичен подход, сп. „Български език и литература“, 2017, № 5., ISSN 0323-9519.

Контакти: hristozova@bfu.bg

Име, фамилия: Мария Алексиева

Научно звание: професор, доктор

Месторабота: Бургаски свободен университет

Области на научните интереси: педагогика (приоритетно в началната училищна педагогика), психология, информационни технологии, управление на образованието.

Най-значими публикации (монографии, учебници, студии, статии): автор на повече от 130 публикации в областта на педагогиката: монографии, студии, доклади, учебници и учебно-методически пособия. Участие в успешната реализация, в т.ч. и като ръководител, и ключов експерт, на повече от 30 образователни проекта по програми като ФАР, Учене през целия живот, МАТРА, ОП РЧР, ФНИ, Еразъм.

Контакти: malex@bfu.bg

Име, фамилия: Евелина Динева

Научно звание: професор, доктор

Месторабота: Бургаски свободен университет

Области на научните интереси: методика на обучението по математика в началното училище, информационни технологии

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

Монографии: За математическите способности на учениците от началните класове – диагностика и възможности за развитие, Групово-съревнователната организация в обучението по математика в началните класове, автор на над 20 учебника и учебни помагала за студенти и ученици

Контакти: dineva@bfu.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: Бебето и дигиталните устройства – доклад от Международната научна конференция „Дигитални трансформации, медии и обществено включване“, БСУ, 5.06.2020; Баштата: функцията на Баштата, името на Баштата – сп. „Практическа педиатрия“ бр.11/2020; Бебето и играта - в сборника „Игри с бебето“, стр.5-12, изд. Център за психосоциална подкрепа, 2020; Психоанализата и лечението на деца с генерализирано разстройство на развитието – в сб. „Психоанализата в България – тук и сега“, изд. Колибри, 2019; Жан Пиаже, началото на неговия професионален път и интересът му към детското мислене - в сп. „Съвременна хуманитаристика“, бр.1/2019 (15) година X, стр. 26-38; Психологично консултиране за деца, юноши и родители, изд. ЦПСП, 2007.

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

Име, фамилия: Милен Филипов

Научно звание: гл. ас. д-р

Месторабота: Бургаски свободен университет

Области на научните интереси: Финансов пбблик рилейшънс, Събитийен мениджмънт; Политически пбблик рилейшънс; PR на образователната институция

Най-значими публикации (монографии, учебници, студии, статии): Планирани и непланирани събития, (под печат, Сборник от XV ЛЯТНА ШКОЛА по Пбблик рилейшънс „Изборите в ПР и ПР при избори“, София, НБУ, 2013). Взаимоотношенията политика – медии: вестниците в България и политическия елит, В: Етнопсихоллингвистични и социоллингвистични аспекти на езика на медиите в България, Бургас, Бургас: БСУ, 2013. Изграждане на политически имидж – медийна и/или партийна логика в образите на съвременни български политици, В: Етнопсихоллингвистични и социоллингвистични аспекти на езика на медиите в България

Контакти: mfilipov@bfu.bg

Име, фамилия: Мая Скочева

Месторабота: Старши учител в начален етап, Втора ПКС, СУ „Епископ Константин Преславски“, гр. Бургас

Области на научните интереси: Начално образование

Най-значими публикации (монографии, учебници, студии, статии): Информационните технологии като средство и метод за овладяване на граматически правилна реч от децата в началното училище – Годишник на Шуменски университет, 2020 г.; Консултант в помагало за ученика: Обреден календар за моми и ергени: помагало за ученика – Регионален исторически музей – Бургас

Контакти: mskocheva@abv.bg

Име, фамилия: Йорданка Ненчева

Месторабота: учител в СУ „Епископ Константин Преславски“, Бургас

Области на научните интереси: Начална педагогика

Най-значими публикации (монографии, учебници, студии, статии): Информационните технологии и тяхното приложение в обучението по музика в начален етап (I- IV клас) – Годишник на Шуменски университет

Контакти: e-mail: dani_nencheva@abv.bg



Технически изисквания

1. Първата страница на материала трябва да съдържа: заглавие (без аббревиатури); име и фамилия на автора (авторите); организация или институция, от която е авторът.

2. Изисква се резюме на статията на български и английски език до 100 думи и избор на 5 - 8 ключови думи, кратка биографична справка и попълнената декларация.

3. Технически параметри – формат А4, с отстъпи: горе – 5 см. долу – 5,2 см. ляво – 4 см. дясно – 4 см.; Times New Roman 11 pt, междуредие 1. Максимален обем – 10 страници /около 2950 знака на страница/. Материалите се изпращат на Е – mail: humanitar@bfu.bg

4. Начин на цитиране: Цитиране в рамките на текста: Фамилия, година, страница. Например, (Игнатов, 2008: 56).

5. Библиография: Ако в библиографската справка има източници на различна от латиницата азбука, те се транслитерират на латиница. При транслитерирането не се търси звуковият ефект съгласно правилата в английски, френски или друг език, а се заменят буквите по следния начин:

А = A	К = K	Ф = F
Б = B	Л = L	Х = H
В = V	М = M	П = TS
Г = G	Н = N	Ч = CH
Д = D	О = O	Ш = SH
Е = E	П = P	Ш = SHT
Ж = ZH	Р = R	Ъ = U
З = Z	С = S	Ь = Y
И = I	Т = T	Ю = YU
Й = Y	У = U	Я = YA

Например: Petrov, M. (2010), Amerika – sotshialniyat tropic., Izdatelstvo Siela, Sofia.