



БУРГАСКИ СВОБОДЕН УНИВЕРСИТЕТ

Център по хуманитарни науки

Новата идея
в образованието!

СЪВРЕМЕННА ХУМАНЦАРИСТИКА

бр.01/ 2021



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

Technical preparation and print:

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

ISSN 1313-9924

БРОЙ 1/2021 (17)
ГОДИНА XII

NUMBER 1/2021, VOLUME 17
YEAR XII

**Главен редактор:**

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

Editor in Chief:

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

Зам.-главни редактори:

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

Deputy editors:

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

Редакционен съвет:

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

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

проф. д-р М. Алексиева
Бургаски свободен университет

доц. д-р М. Лазарова
Бургаски свободен университет

доц. д-р Д. Попова
Бургаски свободен университет

доц. д-р Т. Коцева
Бургаски свободен университет

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*

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*

Коректор:

доц. д-р В. Ватева
Бургаски свободен университет

Proofreader:

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



ПЕДАГОГИКА

Превъзходството на качествения процес над ефекта от резултата или как един иновативен технологичен психолого-педагогически и методически практико-приложен модел подпомага адаптацията и цялостното развитие на 3-годишното дете в детската градина 6
доц. д-р Емил Бузов

Изследване на взаимодействията „образователни институции – социални услуги в общността“ за деца със специални образователни потребности 18
докторант Ваня Аврамова

Медийната компетентност на началния учител – реалност и перспективи 27
гл. ас. д-р Златина Димитрова

Вербализиране на музикалния език 37
д-р Смилена Смилкова

За музикалното възпитание в предучилищното образование 44
гл. ас. д-р Венцислав Петров

ПСИХОЛОГИЯ

Асертивното поведение – алтернатива на детската агресия 50
Весела Стоянова

Културата като възможност да се радваме на живота 61
доц. д-р Румен Бостанджиев

ФИЛОСОФИЯ НА РЕЛИГИЯТА

Вътрешното зрение според Ориген и Блажени Августин 66
докторант Татяна Данева

БИОГРАФИЧНИ СПРАВКИ ЗА АВТОРИТЕ 79



PEDAGOGY

The superiority of the quality process over the effect of the result

or how an innovative technological psychological-pedagogical and methodological practical-applied model supports the adaptation and overall development of the 3-year-old child in the kindergarten 6
Assoc. prof. Emil K. Buzov, PhD

Investigation of interactions „educational institutions – social social services” for children with special educational needs 18
doctoral student Vanya Avramova

The media competence of the primary school teacher – reality and perspectives..... 27
Dr. Zlatina Dimitrova, Assist. Prof.

Verbalization of musical language..... 37
Smilena Smilkova

On music education in pre-school education 44
Principal Asst. Dr. Ventsislav Petrov

SYCHOLOGY

Assertive behavior - an alternative to child aggression 50
Vesela Pancheva Stoianova

Culture as opportunity for joyfulness..... 61
Ass. Prof. Roumen Bostandjiev, PhD

PHILOSOPHY OF RELIGION

Inner vision according to Origen and Augustine 66
Tatiana Stefanova Daneva

BIOGRAPHICAL NOTES OF THE AUTHORS..... 79

ПРЕВЪЗХОДСТВОТО НА КАЧЕСТВЕНИЯ ПРОЦЕС НАД ЕФЕКТА ОТ РЕЗУЛТАТА

или как един иновативен технологичен психолого-педагогически и методически практико-приложен модел подпомага адаптацията и цялостното развитие на 3 годишното дете в детската градина

доц. д-р Емил К. Бузов
ВТУ – Педагогически колеж, Плевен

THE SUPERIORITY OF THE QUALITY PROCESS OVER THE EFFECT OF THE RESULT

or how an innovative technological psychological-pedagogical and methodological practical-applied model supports the adaptation and overall development of the 3-year-old child in the kindergarten

Assoc. Prof. Emil K. Buzov, PhD
*St. Cyril and st. Methodius University of Veliko Tarnovo -
Pedagogical College, Pleven*

РЕЗЮМЕ: Настоящата статия е свързана с прилагане на технологичен психолого-педагогически и методически практико-приложен модел за създаване на условия за адаптация на детската личност в предучилищната институция. На преден план излиза обстоятелството за значимостта на качеството на възпитателно-образователния процес, който би гарантирал определен очакван резултат, конструиран на база използване на иновативен подход в името на развитие и разгръщане цялостния потенциал детето. Преходът от семейна в нова среда е свързана с различна продължителност на процеса на адаптация на всяко едно дете. Когато се намерят необходимите форми и модели този преход става успешен за сметка на страховете на децата и притесненията на техните родители.

Ключови думи: *технологични психолого-педагогически и методически практико-приложен модели за преход и адаптация на детето от семейна среда в детската градини.*

SUMMARY: The present article is related to the application of a technological psychological-pedagogical and methodological practical-applied model to create conditions for the adaptation of the child's personality in the preschool institution. The importance of the quality of the educational process comes to the fore, which would guarantee a certain expected result, constructed on the basis of using an innovative approach for the sake of developing and unfolding the child's overall potential. The transition from a family to a new environment is associated with a different duration of the adaptation process for each child. When the necessary forms and models are found,

this transition becomes successful at the expense of children's fears and their parents' worries.

Keywords: *technological psychological-pedagogical and methodological practical-applied models for the transition and adaptation of the child from a family environment to kindergartens.*

Технологичните психолого-педагогически и методически практико-приложни модели представляват допълнителни подходи за образователно развитие, чрез които учителите и педагогическите специалисти е необходимо да създават условия на адаптация, при която детската личност да разгърне пълния си потенциал в предучилищната институция. Веднага трябва да заявим, че това е един дълъг процес, който се подчинява на определени правила, които трябва да се следват. Тази теза може би е търсена още от Фридрих Фрьобел, който през 1837 година в Бад Бланкербург създава първата детска градина в света. През 1882 година в Свищов е открита първата общинска детска градина. В тази връзка, тази година се честват 140 предучилищно образование в България.

Днес тези обстоятелства се припознават в Закона за предучилищно и училищно образование (ЗПУО, 2016), който според чл. 6 (ЗПУО, 2016, с. 6), е свързан с осигуряване на условия за ранно детско развитие. Ето защо е необходимо политиките и практиките за обучението, възпитанието и социализацията на всяко дете в този период да подкрепят правото му те да се превърнат в процес на качествени преживявания.

Адаптационният психолого-педагогически и методически практико-приложен модел е ориентиран към 3 годишното дете на което му предстои постъпване в първа група в детската градина, особено ако преди това не е посещавало ясла и за „представители на семейната общност“ когато говорим за родители и семейство. Това е продиктувано от обстоятелството, че днес децата на тази възраст по различни причини се отглеждат не само от своите родители, но и от други членове на семейството в по широкия смисъл на думата. В тази връзка този модел има за цел да отговори на следните въпроси:

- доколко предучилищната институция е подготвена да приеме деца, които за първи път се отделят от семейната среда и да предложи варианти за това;
- доколко родителите и представители на семейната общност са готови да сътрудничат на учителите, които ще приемат, обучават и възпитават децата на три годишна възраст и да предложат варианти за активно участие в този процес;
- как в процеса на адаптация детето трябва да „преживее“ трансформацията на преживяванията си в прехода от семейната среда към нова социално-педагогическа среда и да изпита удоволствие от преживяното и радост от играта.

Поради голямото разнообразие от определения за „процес“ и „качество“ е необходимо да се уточни тяхната дефинираност, роля и място в конкретния случай. Приема се, че „процес“ е термин, който е свързан с натрупване на определен опит и детето се разпознава и приема като съзнателен субект и именно процесът им предлага особеното предизвикателство за развитие по посока учене чрез игра в контекста на ученето през целия живот. Процесът е необходима и важна част за свободното развитие на детската личност и колкото повече той се концентрира върху това, толкова повече се развива неговата свобода. Приема се, че „качеството“ е термин, който непрекъснато трябва да се развива и договаря, като в същото време е необходимо създаването и на механизъм за сътрудничество по посока учител – дете. Самият механизъм е необходимо да отразява структурното качество на процеса. Необходимо е той да търси и намира отговор на въпроса кои са онези дейности, които в максимална степен подпомагат личността на детето да разгърне своя потенциал, като се отдалечаваме от обстоятелството да не приемаме възможността да продължим да сме заедно с децата, без внимателно да вникнем в онова, което се случва в тях и с тях на тази възраст. Когато качеството и процесът се обединят, то със сигурност ние ще очакваме определен резултат.

Предучилищната възраст е един от най-интензивните периоди на развитие в човешкия живот, свързан с превръщане на съдържанието на натрупания първоначален собствен опит и впечатления в диференцирани елементарни базисни знания, умения и компетентности – игрови, двигателни, речеви, познавателни, социални. В своята книга „Въведение в детската психология“ Пол Остерийт (Остерийт, 2006, с. 16) определя този период като „субективна експанзия“ или „възрастта на акробатиката“. Лев Виготски (http://psihologia.eu/sociokulturna_teoria_vigotski/) въвежда понятието „зона на най-близкото развитие“, с което се разпознава разстоянието между реалното ниво на развитие и на личния потенциал на детето да се справя само с неговите възможности или в сътрудничество. Ако едно дете се опитва да разбере илюстрация от една приказка, тази задача може да е непосилна за осъществяване без помощта на възрастен. С тяхна помощ малките деца могат да надхърлят собствените си възможности и дори да я опишат по своя начин. По този начин те постепенно напредват в своето развитие, подобряват способностите си и затова е важно детското развитие да се осъществява в определена социална среда, която играе основна роля във всички аспекти на детското развитие. Напредъкът на децата става благодарение и на връзката и взаимоотношенията им с възрастните и техните връстници. Благодарение на изграждането на тези отношения децата успяват да се адаптират и пригодят към техните собствени мисловни процеси.

Предучилищната възраст е от решаващо значение за продължение Ученето през целия живот, познато в оригинал като „Учене от люлката до гроба“. (Qualification systems: Bridges to Lifelong Learning, 2007, с.16). В обществото съществува погрешното разбиране, че когато децата са малки, те не са спо-

собни да учат. Предучилищната възраст е важен период за формиране на първоначални знания, умения и отношения за собственият им свят и закономерностите в него. Този етап от развитието не бива да се подценява с предположението, че в следващите години детската личност ще компенсира това, което е пропуснала. Тази възраст е период на цялостно (холистично) развитие на детската личност във всички основни области – физическа, емоционална, психическа, социална, когнитивна и езикова – чрез овладяване и усъвършенстване на специфични и ефективни подходи на учене в контекста на оптимално използване на игровия механизъм.

Преходът от първичната към вторичната социализация в периода на предучилищното детство най-често се свързва с постъпването на детето в детската градина. Основни преживявания, които съпровождат детето при осъществяване на този преход са страх и тревога. Посочените негативни емоции и чувства са по-силно изразени при деца, които до момента не са напускали дома си и не са посещавали детска ясла. Доскоро се смяташе, че преодоляването на тревожността като едно от рисковите състояния при прехода от домашна среда към предучилищната институция, изисква на малкото дете да се осигури необходимото време за адаптация. Целенасочените наблюдения констатираха, че съществува подобна зависимост, т.е колкото по-дълго време децата посещават детска градина, толкова по-редки са разстройствата на настроението.

Водещият въпрос е: Какво е цената, която родителите, учителите и децата заплащат при преживяването на безпокойство, докато дойде моментът в който децата все пак съумеят да „свикнат“ с новата среда и лица, различни от дома и близките?

Според определени тези има връзка между появата на тревожност при хора в по-късна възраст и травмата от детството, причинена от постъпването в детска градина. В клиничната психология има допускания, че възрастни лица, които продължително време са били поставени в ситуация на емоционална депривация, рано или късно развиват депресия, паническа атака или генерализирано тревожно разстройство. Обмислянето на една такава теза, провокира много от съвременните психолози и педагози да търсят механизми, чрез които да се преодолеят до максимум негативните преживявания на деца, постъпващи в детска градина.

Създаването на механизъм означава да се прояви активност от страна на заинтересованите страни – детската градина и представителите на семейната общност, а не да се остави детето на влиянието на времето като единствен фактор, който може да доведе до редуция и преодоляване на интензитета на негативните преживявания при постъпване в детска градина. Факт е, че всеки индивид, включително и човешкият, когато е поставен в непозната среда се нуждае от време, но и от обстоятелства, за да се ориентира в мястото и отношенията спрямо новите за него субекти и обекти. Тогава е напълно естествено да се допусне, че преживяването на тревожност от 3-годишното дете е заради липсата на удовлетворяване на една от водещите социални потребности,

свързана с новата за него ситуация, а именно потребността от сигурност. Задоволяването на тази потребност изисква постъпващото в детската градина дете да „тества“ многократно хората, които го приемат, за да прецени на кои от тях може да се довери. Събирането на тази информация от страна на малкото дете е по-скоро импулсивен, нерегулиран от вътрешни закони и правила процес на психична преработка (поради липсата на достатъчен социален опит) и се основава предимно на емоционалните преживявания – удоволствие и неудоволствие, спокойствие и безпокойство. Следователно, преди да е успяло да интегрира във вътрешното си психично пространство новата ситуация (случващото се в занималнята на детската градина), детето има склонност или да се разстройва като изпитва силно страх и тревога, или да се противопоставя на изискванията на новата среда, чрез агресивните си инстинкти. Такаъв е неговият емоционално и социално незрял отговор да запази предишното си статукво и да оспори необходимостта от промяна и подчинение на все още непознатата му среда. Новата среда му носи усещане за заплаха, защото е различна и далечна от всичко, към което детето до момента е било привързано. От психологична и педагогическа гледна точка е възможно постъпването в детската градина, да породи и първия вътрешен конфликт у детето, а именно травма от раздялата с майката или с отглеждащия го възрастен. Силата на този конфликт има характера на емоционален шок и децата с неуравновесен и лабилен темперамент реагират на този срив отново чрез тревожност или агресивни прояви.

Изложените тези, свързани с прехода на детската личност в нова среда, показват, че този преход влияе не само на детето, но и на представителите на семейната общност, които имат ангажимента да се грижат за него. Еднакво стресово е както за детето когато започне да посещава детска градина и при утринния прием да не знае къде, както и за грижещите се за него възрастни, когато те на свой ред не знаят как то се чувства особено ако е разстроено от раздялата преди това. И ако тази раздялата е особено емоционална, то и в двете страни е налице фрустрация по отношение на собственото им положение, роля и място и често това води до създаването на „конфликтни точки“ и проява на взаимно недоверие. От една страна образователната институция, неподготвена за такива конфликтни моменти търси оправдание в семейната среда, а от друга – семейната общност обвинява образователната институция в неспособност да реши персонално този проблем.

В областта на педагогическата практика има доказателства за прилагането на много технологични психолого-педагогически и методически практико-приложни модели за създаване на условия за адаптация на детската личност за разгръщане на цялостния си потенциал. Със сигурност предучилищната институция е територията, която е необходимо да пресъздава определена среда, напомняща от една страна семейната, а от друга – подходящо организирана и контролирана, за да може преходът на детската личност от семейна към предучилищна/социална среда да е спонтанен, постепенен и незаменим.

В методически план преодоляването на тези затруднения предполага да се предприемат конкретни мерки в две основни направления: подобряване изграждането и управлението на образователната среда в занималнята и ефективно взаимодействие с участниците във възпитателно-образователния процес

Първите мерки свързани с процеса на подобряване образователната среда са с цел изграждане на Учеща среда. Тя е необходимо да бъде изградена постепенно и всекидневно да се допълва. Пространството в занималнята във всяка група в детската градина трябва да бъде организирана така, че да стимулира интереса на децата към опознаването на света и към постигането на очакваните резултати, определени най-малко в държавния образователен стандарт за предучилищното образование. Учещата среда в детската градина трябва да бъде подкрепяща, приобщаваща, безопасна, мултикултурна, интерактивна и да подобрява възможностите на всяко дете да трансформира и обогатява своя опит във всеки конкретен момент от педагогическото взаимодействие. Тя също така „включва динамично онагледяване с активното участие на обучаваните в изработването на модели с различни материали и използването на технологии които подпомагат ученето.“ (Гергова Хр.,2021,225) Подкрепящата среда се осигурява чрез необходимите дидактически средства и ресурси в групата, чрез която да се подкрепи реализирането на механизма за Учене чрез игра. Подкрепящата среда е необходимо да се изгради чрез тематични пространства, обособени за всяко от образователните направления, които да гарантират правото на избор на всяко дете. Приобщаващата среда се осигурява чрез пространства за индивидуална работа и за самостоятелни дейности на детето, както и чрез обособени пространства в групата или в детската градина за взаимодействие. Приобщаващата среда дори е необходимо да се планира и организира съвместно с родителите или представителите на семейната общност, като се вземе предвид опита на детето от семейната среда. Безопасната среда се осигурява чрез оборудване и обзавеждане на всички помещения в групата, съобразено с възрастта на децата и гарантиращо тяхната сигурност. Мултикултурната среда се осигурява чрез обособени пространства, които дават възможност за представяне и опознаване на различни традиции и култури. Мултикултурната среда подкрепя възпитанието в толерантност и възприемането на различията и поставя основата за превенция срещу използването езика на омразата. Интерактивната среда се осигурява чрез средствата, които педагогическите специалисти използват ежедневно за насърчаване на активното участие на детето в педагогическото взаимодействие и за обогатяване на неговия опит. Тя е необходимо да отразява всички достижения на дигиталната епоха – интерактивна дъска, touchscreen телевизори, мултимедийни проектори, екрани, флипчарт и други ресурси. В тази връзка може да се каже, че „съвременните технологии създават неограничени във времето и пространството нови уникални възможности за реализиране на образователните цели от позициите и потребностите на съвременното информационно общество и образование“. (Петров В., 2021, 302). За да може занимал-

нята да поеме част от семейната среда, е необходимо тази среда да бъде споделена с родителите, които е необходимо да бъдат информирани и да станат свидетели къде ще бъдат настанени техните деца от конкретната група, да се обясни как заедно ще изградят Учещата среда и какви са очакванията на образователната институция за организацията и управлението на тази среда. Необходимо е да се уточни ролята и мястото на образователното пространство в занималнята, което да отговаря на нуждите на детето според равнището на развитието му. Ето защо е важно досегашната практика да се ориентира към по-ефективен модел, свързан с оползотворяване капацитета на занималнята, респективно – с организацията на образователното пространство. Това означава организацията на занималнята да подсилва възможностите на всяко дете да трансформира и обогатява своя опит във всеки конкретен от педагогическото взаимодействие момент в учене чрез игра, споделяне и реализация. В тази връзка организацията на образователната среда се основава на пет фактора – Изпълнение, Загриженост, Общуване, Взаимовръзки и Учеща се общност, които следва да са признати като видими, формиращи и възпитаващи от всяка предучилищна институция. В основата на реализацията на тези фактори стои авторитетната роля на учителя, която е от основно значение за успех. Тези пет фактора нямат доминация, защото всеки един е с особена важност.

Изпълнението е първият фактор, който се гради единствено и само на основата на качеството. То се представя като особен вид систематичен процес, като в основата стои реализация на поставената цел по посока „това се прави така“, а не „така мога“. Изпълнението изисква „задълбочено разбиране на естеството на работа и на хората, които са включени в този процес“ (Босиди, 2006, с.35)

Загрижеността е вторият фактор, върху който се гради голяма част от организацията и управлението на образователното пространство. Децата се научават да проявяват загриженост към самите себе си и към другите, когато виждат, че техните близки и учителите са съпричастни към първите им опити за принадлежност във възрастовата група. Те изградят свои силни положителни страни при изживяване на успехи в ежедневните си занимания, което компенсира тежестта на състоянията, свързани със страх и стрес.

Общуването е третият по важност фактор. Способността да се общува безпроблемно е ключът за успешното приобщаване към общността в занималнята. Като използват индивидуалния подход към Ученето чрез игра, учителите е необходимо да стимулират децата да общуват по време на провежданата дейност. Като развиват уменията си за общуване, децата поемат инициативата и са по-мотивирани да постигат определени цели. Един от важните подходи, свързан с общуването по време на заниманията, е използването на определени технологичните психолого-педагогически и методически практико-приложни модели, които могат да се прилагат успешно в начало на деня.

Взаимовръзките са четвъртият фактор, който описва способността новата информация да бъде свързвана със стария опит, което води до получаване на знания. Способността да се създават комуникационни връзки е важен момент в различните дейности, които се провеждат в групата. През цялата година децата би трябвало да се стимулират да търсят прилики и разлики в дейностите, в които участват, за да се оползотворяват и съществуващите взаимовръзки в процеса на педагогическо взаимодействие.

Изграждането на Учеща общност като пети фактор изисква време и внимание. Всяка занималня, в която се провеждат различните ситуации, е потенциална среда за проява на внимание и загриженост, за Учене чрез игра, за разрешаване на възникнали проблеми и за експериментиране. Съвместната работа, основана на интересите на децата, допринася за установяване на контакти между тях и за изграждане на ново отношение. Добре организираната занималня като образователно пространство се основава на предположението, че всеки изпитва необходимост да принадлежи към дадена общност, както и да се чувства полезен за останалите. Тази занималня разчита децата да са по-отговорни и полезни членове на общността, както за себе си, така и за другите, защото те са ценени за приноса, който притежават. Ролята на учителите е да отделят достатъчно време на децата, за да могат те да се изразят, да се опознаят и оценят различните си силни страни и таланти в различните области и всеки да се чувства оценен като личност.

Изпълнението, Загрижеността, Общуването, Взаимовръзките и Учещата общност са основата, върху която, от една страна, се изгражда образователното пространство, а от друга – това пространство създава условия на децата да могат да се чувстват спокойни, уверени и учещи чрез различни игрови дейности.

Вторите мерки са свързани с процеса на ефективното взаимодействие с участниците във възпитателно-образователния процес. В основата на този категоричен факт са целите и интересите за общия субект – детската личност, и условията за цялостното му развитие. Необходимо е предучилищната образователна институция да подходи изключително подготвена стратегически при осъществяването на това общуване. Могат да се използват две опорни точки за взаимодействие по формулата „преди и по време“:

- първата опорна точка обхваща предварително проучване, като на тази основа се формира първоначална представа за детската личност. Това предполага да се създаде портфолио, което включва необходима информация, която да се използва при бъдещата работа;
- втората опорна точка включва реализирането на дейности, които отразяват:
 - основната Мисия и Визия, Глобална цел и Ценност, които детската градина ще реализира през следващите години;
 - съдържание на програмната система, по която се работи;

- съдържание на образователните направления и възможности за доброволчество от страна на родителите и представители на семейната общност.

От особено значение за детската личност е активното доброволно включване на родителите или представители на семейната общност в определени дейности, които са предварително представени и запланирани. Когато представителите на семейната общност се включат в определени дейности в началото на деня те научават повече за своите деца, виждат как те се отнасят към материалите и другите деца. Тази помощ е от голяма полза за педагогическите екипи в занималнята, тъй като им дава възможност да обръщат повече внимание на всяко дете. Важно е да се насърчават представителите на семейната общност да посещават занималнята и да помагат на учителя, защото:

- още един човек в повече е от значение за подпомагане на децата да се занимават с индивидуални дейности. С негова помощ по-лесно се организират различните дейности;
- могат да се включат в разнообразни дейности;
- могат да помагат в занималнята, те разбират по-добре целта, която е поставена, начина, по който ще се реализира, както и в какво ще се изразяват тяхната помощ и принос. Ставайки част от дейностите и наблюдавайки колко независими са децата, те разбират цената на всички усилия, насочени към децата. Много родители изразяват учудване от броя на нещата, които децата им могат да правят сами;
- дейностите, които могат да се продължат и къщи, се научават, като се помага на учителите в занималнята;
- някои от представителите на семейната общност може да изпитват притеснение да идват в занималнята и да помагат, защото не са сигурни, че наистина са желани, страхуват се, че могат да направят грешка, може да не знаят какво да правят, чувстват, че няма какво да предложат, не са им ясни правилата и процедурите в занималнята.

От древността един от технологичните психолого-педагогически и методически практико-приложни модели по посока цялостното (холистичното) развитие на детската личност се основава на използването на приказния епос. Предполага се, че на повечето деца са разказвани приказки в семейна среда, поради много намерени артефакти в различни места, обитавани от хората. Това е описано много добре от Питър Грей в книгата му „Free to learn”, чийто друг превод е „защо свободните да следват инстинкта си за игра деца са пощастливи, по-свободни и по-добре подготвени за живота“ (P.Gray, 2016).

Споделеното четене на приказки днес се разглежда като важно дидактическо средство за адаптация на детската личност както в когнитивен и социален, така и в емоционален аспект чрез използване на дигитални технологии. Споделеното четене на приказки превръща ежедневните взаимодействия на децата във възможност да научават и разбират многоплановостта на човеш-

ките взаимоотношения, във възможност за преодоляване на първичните страхи и несигурност. Осигуряването на всекидневен досег с приключенията на приказните герои в Учещата среда на детската градина стимулира механизмите на психическа себеидентификация на детето, защото приказката ангажира емоционално детето и стимулира неговите когнитивни процеси – мислене и въображение. Така то опознава социалните аспекти на човешката култура в тяхната многоизмерност. Нещо повече, тук е в сила тезата на Тим О'Райли, който в своята книга „Бъдещето – какво ни носи и защо това зависи от нас“ говори за напредъка от ранна детска възраст в областта на „мислене на немислимото и правенето на неща, невъзможни до тогава“ (О'Райли, 2108, с. 313)

При реализиране на един от технологичните психолого-педагогически и методически практико-приложни модели по посока цялостното (холистичното) развитие на детската личност при използване на приказката, препоръчителната последователност включва подготвителни и операционно-технологични насоки, или както Кен Бланчарт ги назовава „управление на представлението“ (Бланчарт, 2010, с.154).

По време на организацията и провеждането на т. нар. „подготвителни насоки“ е необходимо да се направят следните 10 стъпки:

- Предварително, при възможност, да се създаде „Стая на семейството“, в която ще се провеждат срещите с представители на семейната общност;
- Предварително проучване кои от представителите на семейната общност могат да разпознаят и споделят Мисията, Визията, Глобалната цел и Ценността на образователната институция като гарант за подпомагане на развитието и капацитета ѝ за преодоляване на определени адаптационни проблемни ситуации с техните деца;
- Предварително да се информират представителите на семейната общност за организацията и управлението на образователното пространство на занималнята и да се потърси тяхното мнение за изграждане на място „Кои сме ние“, за да може то да се обогатява и развива със снимков материал, специални вещи и материали, малки възглавници и др.;
- Представяне на първата родителска среща на основните програмни моменти и дейности, които се предвиждат през годината и търсене от представителите на семейната общност на обратна връзка за тяхното подобряване;
- Предварително информиране, представяне за обсъждане и приемане на т.нар. „Споразумение за сътрудничество“;
- Представяне на идеи, свързани с провеждането на определени кампании за подобряване на образователното пространство;
- Представяне на споделена приказка като важно дидактическо средство за адаптация на детската личност както в когнитивен и социален, така и в емоционален аспект.

- Разработване на седмичен списък за участие на представителите на семейната общност в споделено четене на приказки;
- Инструктаж на представителите на семейната общност относно подготовката им за участие в споделено четене на приказка, като предварително се прави съгласуван избор на приказките;
- Подготовка на допълнителни дигитални ресурси като електронни дъски, touchscreen телевизори, мултимедийни слайдове и символи, картини, дидактически материали, флип-чарт, хартия А0 и др.).

По време на организацията и провеждането на т.нар. „операционно-технологични насоки“ или както Тод Роуз би казал „първо анализът, после обобщението“ (Т. Rose, 2017, с. 77), е необходимо да се направят следните 10 стъпки:

- Създаване на подходящо образователно пространство за споделено четене на приказки;
- Предварително изработване на тематичен план как да се използва съдържанието или героите на приказката в последващите дейности, планирани за деня по съответните образователни направления;
- Въвеждане и представяне на госта за деня;
- Създаване на необходимата атмосфера за начало на споделено четене на приказки;
- Кратък анализ на съдържанието по формулата „Един въпрос – няколко отговора“;
- Изразяване на благодарност от децата и от учителя към госта;
- Обща снимка след всяко споделено четене на приказки за изготвяне на дигитална фото история в края на годината;
- Съхраняване на материали, които в края на годината да послужат за изработване на първа детска книжка от всяко едно дете, чрез използване на дигитални технологии;
- Представяне постиженията на децата пред представители на семейната общност в края на годината, чрез използване на дигитални технологии;
- Създаване на условия за драматизация на избрана от децата приказка заедно с представители на семейната общност в края на годината, чрез използване на дигитални технологии.

Като заключение може да се каже обобщено, че ако прилагането на подобни технологични психолого-педагогически и методически практико-приложни модели може да се счита за подобряване, а не промяна в цялостния подход към разпознаване уникалните възможности на всяко дете, то е налице един относително общ извод. Подобряването на подходите, а оттам и на моделите може да бъде успешно, когато хората, които се опитват да ги организират и управляват, въвличат в тях всички заинтересовани страни до пълната резултатност и устойчивост и до момента, в който този процес стане автоматичен и презареждащ се.

Използвана литература:

1. Vigotski L. - http://psihologia.eu/sociokulturna_teoria_vigotski/
2. Gergova Hr. - Aktivnoto uchene v digitalna obrazovatelna sreda – sredstvo za formirane na pedagogicheska kompetentnost. Treta nauchno-prakticheska konferentsiya, Digitalna obrazovatelna realnost, Sbornik „Aktualni politiki I praktiki vobrazovaniето”, pedagogoicheski kolej – Pleven, 2021
3. Gergova Hr. - Aktivnoto uchene v digitalna obrazovatelna sreda – sredstvo za formirane na pedagogicheska kompetentnost, Treta nauchno-prakticheska konferentsiya, Digitalna obrazovatelna realnost Sbornik „Aktualni politiki i praktiki v obrazovaniето“ Pedagogicheski kolezh, Pleven, 2021
4. MON - ZPUO, 2016
5. Olport G. - <http://psihologiq.dokumentite.com/art/teoriq-na-lichnostnite-cherti/82703>
6. Osteriet P. - Vavedenie v detskata psihologia, S, IK LIK, 2006
7. Osterijt P. - Vyvedenie v detskata psihologia, S, IK LIK, 2006
8. Petov V - Informatsionni I komunikatsionni tehnologii v pomosh na savremennoto muzikalno obrazovanie, Treta nauchno-prakticheska konferentsiya, Digitalna obrazovatelna realnost, Sbornik „Aktualni politiki I praktiki vobrazovaniето“, pedagogoicheski kolej – Pleven, 2021
9. Petrov V - Informacionni i komunikacionni tehnologii v pomosht na syvremennoto muzikalno obrazovanie, Treta nauchno-prakticheska konferentsiya, Digitalna obrazovatelna realnost Sbornik „Aktualni politiki i praktiki v obrazovaniето“, Pedagogicheski kolezh, Pleven, 2021
10. Stoun A. - Voina mejdju svetovete, S, OSI, 2001
11. Vojna mezhdju zhelaniето i tehnikata, S, OSI, 2001
12. Horni K. - http://moradabg.com/horney_bg.htm
13. Blanchard K. - Who killed the change, Polvera publisher, 2010
14. Bossidi L. - Exucution-The discipline of getting things done, Crown Publisher, 2006
15. Drucker P. Management in the next society 2006
16. Grye P. - Free to learn, S, East-West, 2016
17. <http://wreview.eu/s/bejanskata-kriza.html>
18. <https://www.investor.bg/analizi/91/a/10-godini-ot-nachaloto-na-globalnata-finansovata-kriza244536>
19. Qualification systems: Bridges to Lifelong Learning, 2007
20. O’Raily, T. - What’s the future and why it’s up to us (WTF), Harper business, 2018
21. Rose, T. The end of average, NY Harper one, 2017

ИЗСЛЕДВАНЕ НА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯТА „ОБРАЗОВАТЕЛНИ ИНСТИТУЦИИ – СОЦИАЛНИ УСЛУГИ В ОБЩНОСТТА“ ЗА ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

докторант **Ваня Аврамова**
Бургаски свободен университет

INVESTIGATION OF INTERACTIONS „EDUCATIONAL INSTITUTIONS – SOCIAL SOCIAL SERVICES“ FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

doctoral student **Vanya Avramova**
Burgas Free University

АНОТАЦИЯ: Социализацията на децата със СОП е предизвикателство, в което възрастните, учители и родители, заедно с децата трябва да изградят общо пространство и взаимоотношения. Основният фокус в работата е както изграждане на образователна среда, която едновременно прави възможна адаптацията на детето със СОП към образователната институция, но и откриването на ресурсите на детето от страна на учителите и специалистите, които работят с него.

Предоставянето на подкрепа за личностно развитие на децата със СОП в условията на ефективно взаимодействие с институциите, които предлагат социални услуги в общността чрез сътрудничество и синхронизираност при предприемане на действия и мерки е в общ интерес за всички. Въпреки периодично настъпващите промени в сферата на образованието и подпомагането на децата със СОП, все още не са разработени и предприети достатъчно ефективни мерки, които да подпомогнат пълноценното им приобщаване в обществото.

Една от най-важните предпоставки за това е работа в условията на сътрудничество и партньорство между най-важните социални групи, в които участва детето – семейството, училището и обществото. Това създава необходимост от изследване на тези взаимодействия и разработването на модел, включващ подходи, методи, средства и дейности, с помощта на който да се оптимизират взаимодействията в условията на приобщаващо образование.

Ключови думи: *Взаимодействие, образователни институции, социални услуги в общността, деца със специални образователни потребности, адаптация, образователна среда, интеграция, приобщаващо образование, изследване*

ABSTRACT: We live in a time of great contradictions – on the one hand we are watching rapid technological progress and we have unlimited access to information. On the other hand, we are witnessing an increasing number of children with special educational needs and the need for measures for their socialization in society.

The socialization of children with SEN is a challenge in which adults, teachers and parents, together with children must build a common space and relationships. The main focus of the work is to build an educational environment that makes possible the

adaptation of the child with SEN to the educational institution, but also the discovery of the child's resources by teachers and professionals who work with him.

Providing support for personal development of children with SEN in terms of effective interaction with institutions that offer social services in the community through cooperation and synchronicity in taking actions and measures is in the common interest of all. Despite the periodic changes in the field of education and support of children with SEN, not yet sufficiently effective measures have been developed and taken to support their full integration into society.

One of the most important prerequisites for this is work in the conditions of cooperation and partnership between the most important social groups in which the child participates - the family, the school and the society. This creates the need to study these interactions and develop a model that includes approaches, methods, tools and activities to optimize interactions in inclusive education.

Keywords: *Interaction, educational institutions, social services in the community, children with special educational needs, adaptation, educational environment, integration, inclusive education, research*

Живеем във време на големи противоречия – от една страна наблюдаваме бърз технологичен напредък и разполагаме с неограничен достъп до информация. От друга страна ставаме свидетели на повишаващ се брой деца със специални образователни потребности и необходимост от мерки за тяхната социализация в обществото.

В последните години, България извървя сериозен път в посока на включване на децата и учениците със специални образователни потребности в общообразователната среда. Въпреки съпротивите от работещите предимно в т. нар. „помощни училища”, все повече родители избират децата им да се обучават заедно със всички останали деца в общообразователните училища. (Дамянов, К.2009)

От нормативна гледна точка в България има добра законова база, върху която приобщаващото образование е стъпило. Това са ЗПУО и Наредбата за приобщаващото образование. Те добре уреждат въпросите, свързани с осигуряването на обща и допълнителна подкрепа за личностно развитие, както и с институциите, които могат да предлагат тези видове подкрепа – самите училища и детски градини, регионалните центрове и др.

Трябва да се обърне внимание на едно интересно решение у нас по отношение на организацията на приобщаващото образование, а именно реструктурирането на бившите помощни училища за ученици с интелектуална недостатъчност в центрове за специална образователна подкрепа. Без вече да имат статут на училища, те успешно се намесват в обучението и работата с деца и ученици с тежки и дълбоки степени на интелектуална недостатъчност, деца от аутистичния спектър и деца с множество увреждания. По този начин от една страна се закриха голяма част от специалните училища, като те всъщност

се трансформираха в друг тип организационни структури в помощ на приобщаването. (Цветкова-Арсова, 2018)

През 2019 г. беше въведен Алгоритъм за взаимодействие между институциите в системата на предучилищното и училищното образование и дирекциите „Социално подпомагане“ по отношение осигуряването на подкрепата за личностно развитие на децата и учениците. Алгоритъмът цели да се подобрят междуинституционалното сътрудничество и координацията между Министерството на образованието и науката и Министерството на труда и социалната политика в лицето на Агенцията за социално подпомагане, към която функционират дирекциите „Социално подпомагане“ и отделите „Закрила на детето“, да се внесе повече яснота по отношение на задълженията на отделните специалисти, работещи в практиката – педагогически специалисти и специалисти в социалните услуги, както и да се подобри качеството и да се оптимизира времето за предприемане на действия и мерки по отношение на децата в риск и децата със СОП, които са обект и на двете системи. (web.mon.bg)

Институциите в системата на училищното образование осигуряват обща и допълнителна подкрепа за личностно развитие на децата и учениците съвместно с държавните и местните органи и структури и доставчиците на социални услуги. Видът и формите на обучение, както и конкретните дейности за личностна подкрепа се определят с план за подкрепа на детето или ученика. Допълнителната подкрепа за личностно развитие се предоставя въз основа на индивидуална оценка на потребностите, извършена от мултидисциплинарен екип от специалисти от различни области. (Дамянов, К. 2022)

В различните моменти на времето не всички потребности имат еднаква значимост за детето – някои могат да бъдат много по-мошен генератор на цели от други, в зависимост от психичните особености на личността и от ситуацията, в която тя се намира. (Герзийска, 2012)

При предоставянето на обща и допълнителна подкрепа за личностно развитие възниква серия от възможности и дейности, които изискват съвместна дейност между институциите в системата на предучилищното и училищното образование и отделите за закрила на детето в дирекциите „Социално подпомагане“, както и доставчиците на социални услуги.

Социализацията на децата със СОП е предизвикателство, в което възрастните, учители и родители, заедно с децата трябва да изградят общо пространство и взаимоотношения. Основният фокус в работата е както изграждане на образователна среда, която едновременно прави възможна адаптацията на детето със СОП към образователната институция, но и откриването на ресурсите на детето от страна на учителите и специалистите, които работят с него.

Предоставянето на подкрепа за личностно развитие на децата със СОП в условията на ефективно взаимодействие с институциите, които предлагат социални услуги в общността чрез сътрудничество и синхронизираност при предприемане на действия и мерки е в общ интерес за всички. Въпреки пе-

риодично настъпващите промени в сферата на образованието и подпомагането на децата със СОП, все още не са разработени и предприети достатъчно ефективни мерки, които да подпомогнат пълноценното им приобщаване в обществото.

Една от най-важните предпоставки за това е работа в условията на сътрудничество и партньорство между най-важните социални групи, в които участва детето – семейството, училището и обществото. Това създава необходимост от изследване на тези взаимодействия и разработването на модел, включващ подходи, методи, средства и дейности, с помощта на който да се оптимизират взаимодействията в условията на приобщаващо образование.

Целта на изследването е да се проучи състоянието на взаимодействието между образователните институции и институциите за социална работа и да се очертаят възможни проблеми и перспективи в неговото развитие и подобряване.

Предмет на изследването е нивото, обхвата, темите и качеството на взаимодействие между образователните организации и организациите за предоставяне на социални услуги.

За нуждите на проучването са формулирани три хипотези.

Хипотеза 1: Има изградено добро сътрудничество между образователните институции и социалните услуги в общността, общинските и държавни структури, свързани със системата на закрила на детето.

Хипотеза 2: Всеки родител и всяко дете със специални образователни потребности, има достъп до целия ресурс специалисти в рамките на общината, които да го консултират и подкрепят.

Хипотеза 3: Училищните екипи търсят помощ и сътрудничество от структурите по закрила на детето и специалистите в социалните услуги в общността само в изключително тежки случаи.

Основните задачи на изследването са:

- Проучване на нормативните рамки, регламентиращи взаимодействието между образователните организации и организациите за социална работа;
- Проучване на научната литература по проблема и очертаване на основните области, теми и средства за това взаимодействие;
- Осъществяване на анкетно проучване сред служители в организации за социална работа относно тяхното мнение за нивото, качеството, областите и темите на взаимодействие, очакванията и препоръки за подобряване;
- Да се извърши обработка и анализ на резултатите;
- Да се формулират изводи и насоки за подобряване на взаимодействието и сътрудничеството между образователните и социални структури.

Целева група на изследването:

- Специалисти (психолози, социални работници, логопеди, специални педагози и др.), работещи в системата на социалните услуги в общността.

- Експерти в общинска администрация, регионални дирекции за социално подпомагане, Държавна Агенция за Зaclpирана на Детето.

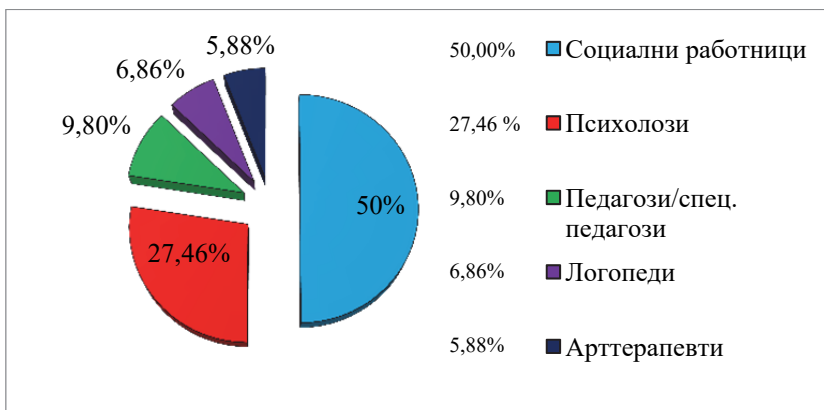
Методи за изследване

За целите на изследването е разработен въпросник, съобразен с описаните по-горе задачи и целеви групи. Фокусът на оценката е ограничен в рамките на формалните групи изследвани лица и контекстът на тяхната работа и/или взаимоотношения, без да се търси представителност за общата популация или голямото съсловие професионалисти.

Анализ на резултатите:

В изследването участваха общо 102 специалисти, работещи в системата на социалните услуги в общността, общинската администрация, дирекциите за социално подпомагане. Разпределението е следното: 54,90% са служители в центрове за обществена подкрепа, 31,38% в центрове за социална рехабилитация и интеграция за деца, 8,82% в общностни центрове и „други” са посочили 4,90% от изследваните лица. Разпределението на респондентите по професии е онагледено в Диаграма 1.

Диаграма 1. Разпределение на участниците в изследването по признак „професия“



Направеният анализ на получените резултати показва, че 69,61% от специалистите, посочени в Диаграма 1 към момента на проучването работят с деца и ученици със специални потребности в структурите и институциите, в които са назначени.

На въпроса: „От къде/от кого получавате сигнали или биват насочвани деца със специални образователни потребности и техните родители?“, 82,35% от специалистите са отговорили „От ДСП/ОЗД“, 54,90% са отговорили, че са били потърсени от родителите и само 28,43% от сигналите са дошли от образователни институции. При този въпрос трябва да се отбележи, че е дадена

възможност да се посочи повече от един отговор. Видно от получените резултати е, че основно ученици със специални образователни потребности към социалните услуги в общността биват насочвани от органите по закрила, когато има риск за опасно изоставане в учебния процес, риск от отпадане от образователната система, риск за здравето или за развитието му, поведенчески проблеми. Родителите, потърсили помощ в социалната услуга (54,90%) в повече от половината от разглежданите случаи, търсят специалистите по повод възникнали проблеми с адаптацията в училищната среда, интеграцията в класа или при проблеми с поведението, с които те не биха могли да се справят.

Относно проблемите или дефицитите, които имат учениците със специални образователни потребности, ползващи социални услуги в общността, 89,22% от изследваните лица отговарят, че това са деца с проблеми с интеграцията в училищна среда. 84,31% посочват деца с проблемно поведение, 30,39% – с физически увреждания, а тези с интелектуална недостатъчност 26,47%. Учениците с нарушения в комуникацията и на способността за учене са съответно 28,43% и 22,54%. И тук трябва да се отбележи, че изследваните лица са давали повече от един отговор. И тук резултатите ясно показват, че към социални услуги в общността се насочват предимно деца с поведенчески проблеми и проблеми с адаптацията и интеграцията в училищната среда.

По отношение на сътрудничеството между училищните екипи и специалистите от социалните услуги, само 19,61% от запитаните отговарят, че има такова взаимодействие, като уточняват, че основно си сътрудничат с класните ръководители (70,59%), педагогическите съветници (56,86%) и училищните педагози (41,18%).

Министерството на науката и образованието съвместно с Министерството на труда и социалната политика са разработили Алгоритъм за взаимодействие между институциите в системата на предучилищното и училищното образование и дирекциите „Социално подпомагане“ по отношение осигуряването на подкрепата за личностно развитие на децата и учениците. На база този документ за всяка учебна година в училищата са приема план за прилагането на този алгоритъм, в който са разписани конкретните дейности и процедури, както и съвместните действия от страна на училищните власти и отговорни социални институции. Целта на този план е предоставянето на подкрепа за личностно развитие на учениците в условията на ефективно взаимодействие между двете системи, като част от съвместните дейности са:

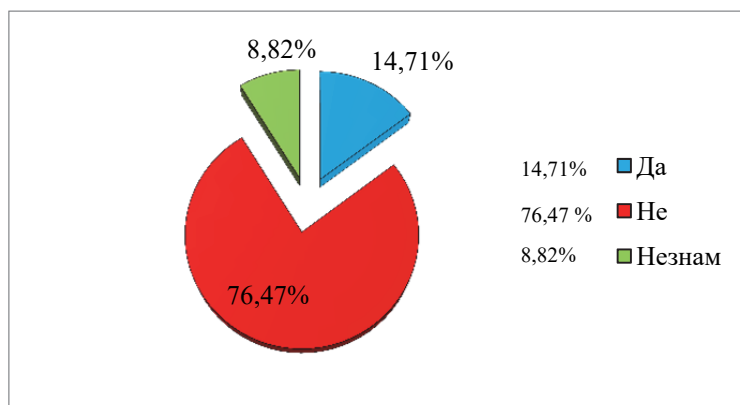
- ✓ Взаимодействие при предоставяне на допълнителна подкрепа за личностно развитие.
- ✓ Подкрепа на деца и ученици със специални образователни потребности (СОП) в социални услуги в общността.
- ✓ Взаимодействие между образователните институции и доставчиците на социални услуги.

На въпроса към представителите на социалните услуги в общността „Запознати ли сте с Планът за прилагане на Алгоритъма за взаимодействие

между институциите в системата на предучилищното и училищното образование и дирекциите „Социално подпомагане“ по отношение осигуряването на подкрепата за личностно развитие на децата и учениците в училищата, в които учат децата, ползващи социална услуга във вашия център?”, малко над половината от запитаните (52,94%) дават отговор „Не”. Както в алгоритъма, така и в плановете на съответните образователни структури има включени специално процедури за предоставяне на допълнителна подкрепа за личностно развитие и за подкрепа на деца и ученици със СОП в социални услуги в общността, където ясно са разписани действията, отговорните институции и сроковете на изпълнение. На въпросът дали вземат участие в разработването или съгласуването на дейностите, включени в плановете за подкрепа на учениците и съответните процедури за личностно развитие и за подкрепа на деца и ученици със СОП в социални услуги в общността, 96,08% от изследваните лица дават отрицателен отговор. Като причина за прекъснатата връзка между двете системи, представителите на социалните услуги в общността посочват основно „голямата натовареност” (60,78%) и „Липса на стабилна система от регулярни контакти” (47,06%). И на този въпрос е допуснато посочването на повече от един отговор.

На въпроса „Смятате ли, че децата със специални образователни потребности и техните родители получават всички, необходими за тях социални услуги?” 76,47% отговарят, че тези деца и техните семейства не получават пълния обем необходими услуги (Диаграма 2).

Диаграма 2: Мнение относно достъпа до социални услуги за децата със СОП и за родителите им

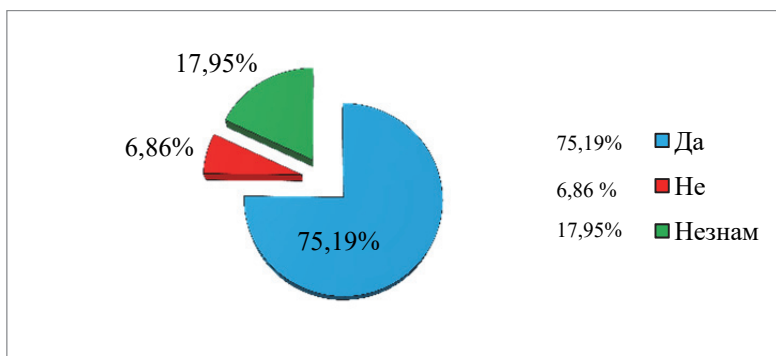


Запитани дали ако с детето със специални образователни потребности работи мултидисциплинарен екип от училищата и социалните услуги в общността в сътрудничество с общинските дирекции по образование и социални дейности, органите за закрила на децата и родителите, резултатите ще са по-

добри и трайни, 75,19% от запитаните смятат, че това би било от голяма полза за тях (Диаграма 3).

Диаграма 3 представя резултатите от отговора на въпроса: Мислите ли, че ако с детето специални образователни потребности работи мултидисциплинарен екип от училищата и социалните услуги в общността в сътрудничество с общинските дирекции по образование и социални дейности, организирани за закрила на децата и родителите, резултатите ще са по-добри и трайни?

Диаграма 3. Мнение относно трайност на резултатите на работата на мултидисциплинарни екипи от училищата и социалните услуги в общността в сътрудничество с общинските дирекции по образование и социални дейности, организирани за закрила на децата и родителите



Анализът на получените данни показва следното:

1. Не се доказва хипотезата, че има изградено добро сътрудничество между образователните институции и социалните услуги в общността, общинските и държавни структури, свързани със системата на закрила на детето. Въпреки разработеният алгоритъм за взаимодействие между двете системи не се търси съдействие от страна на експертите в социалната сфера при разработването и прилагането на плановете за подкрепа и дейностите, включени в частта „Допълнителна подкрепа за личностно развитие“.

2. Доказа се предположението, че училищните екипи се обръщат за съдействие към специалистите от социалната сфера само в случаи, с които те самите не могат да се справят. Няма изградена стабилна система за регулярни контакти. Основно съдействието на специалистите от системата на социалните услуги в общността се търси от страна на класните ръководители в училищата.

3. Родителите и децата със специални образователни потребности получават подкрепа в центровете за предоставяне на социални услуги ако бъдат насочени от Отдел за закрила на детето при ДСП или ако самите те потърсят съдействие от тях. Общото мнение е, че ако с детето със специални образова-

телни потребности работи мултидисциплинарен екип от училищата и социалните услуги ще бъдат постигнати трайни, добри резултати.

Представеното изследване не претендира за представителност, но ясно показва, че доброто сътрудничество между училищните власти и системата за предоставяне на социални услуги в общността е само в полза на децата със специални образователни потребности и техните родители. Доброто взаимодействие между специалистите от двете системи дава възможност на нуждаещите се да използват успешно целия експертен потенциал за постигането на трайни, положителни резултати.

Библиографска справка

1. Дамянов, К.2009 Социална работа със семейства на деца с увреждания, СУ
 2. Дамянов, К.2022 Социално – педагогическа подкрепа и превенция на отпадането от училищно образование, СУ
 3. Цветкова-Арсова, М. 2018 Подпомагане на ученици със специални образователни потребности от ресурсните учители в условията на приобщаващо образование – сравнителен анализ, Докторантска конференция „Млади изследователи“, СУ „Св. Кл. Охридски“
 4. [https:// web.mon.bg](https://web.mon.bg)
 5. Терзийска, П. 2012, Децата със специални образователни потребности в общата образователна система, Благоевград.
-
1. Damianov, K.2009 Socialna rabota sys semejjstva na deca s uvrezhdaniia, SU
 2. Damianov, K.2022 Socialno – pedagogicheska podkrepa i prevenciia na otpadaneto ot uchilishtno obrazovanie, SU
 3. Cvetkova-Arsova, M. 2018 Podpomagane na uchenici sys specialni obrazovatelni potrebnosti ot resursnite uchiteli v usloviata na priobshtavashto obrazovanie – sravnitelnen analiz, Doktorantska konferenciia „Mladi izsledovateli“, SU „Sv. Kl. Ohridski“
 4. [https:// web.mon.bg](https://web.mon.bg)
 5. Terzijska, P. 2012, Decata sys specialni obrazovatelni potrebnosti v obshtata obrazovatelna sistema, Blagoevgrad.

МЕДИЙНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ НА НАЧАЛНИЯ УЧИТЕЛ – РЕАЛНОСТ И ПЕРСПЕКТИВИ

гл. ас. д-р Златина Димитрова
Бургаски свободен университет

THE MEDIA COMPETENCE OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHER – REALITY AND PERSPECTIVES

Dr. Zlatina Dimitrova, Assist. Prof.
Burgas Free University

РЕЗЮМЕ: Статията представя резултатите от проведено анкетно проучване сред начални учители по отношение на консумацията на медийно съдържание и използването на медийни средства от ученици в етапа 1. – 4. клас. Въз основа на обобщените и анализирани данни се установява нивото на медийна компетентност на педагозите. Правят се конкретни изводи, свързани с необходимостта от специална подготовка с цел формиране на медийна компетентност на настоящите и бъдещите учители.

Ключови думи: *проучване, медийна компетентност, ученици, начални учители, квалификация*

ABSTRACT: The article presents the results of a survey conducted among primary school teachers regarding the consumption of media content and the use of media by students in the 1st - 4th grade. On the basis of the summarized and analyzed data the level of media competence of the pedagogues is established. Specific conclusions are made related to the need for special training in order to form media competence of current and future teachers.

Key words: *research, media competence, students, primary teachers, qualification*

Въведение

В семейството децата придобиват своите първи умения за общуване, овладяват първи социални роли, норми на поведение и ценности. Училището предоставя знания, умения и компетентности, чрез които подготвя за живота и допринася за развитието на детето като личност и гражданин. Обществото на връстниците формира среда на общуване, която не зависи от контрола на възрастните и дори често им противоречи, а по този начин се създават атрактивни условия за пребиваване на децата в нея, включително и на тези от начална училищна възраст.

В пълнолетие ежедневие на малкия ученик все по-трайно се установяват медиите и медийните средства за комуникация. Новата цифрова реалност раз-

крива пред децата „света на възрастните“, с който те имат малък пряк контакт, но в същото време значително разширява тяхната комуникационна среда. Нестабилността на медийната среда и едновременното засилване на влиянието на медиите като агент за социализация създават принципно нови условия за развитие и възпитание на бъдещите поколения. Това са само част от причините, поради които изучаването на медийното поведение на децата и на възрастните, както и проучването на тяхното медийно потребление да са сред актуалните направления в педагогиката, психологията, социологията, журналистиката.

Методология

Основна цел на настоящото изследване е да се изясни позицията на началните учители по отношение на консумацията на медийно съдържание и използването на медийни средства от ученици в етапа 1. – 4. клас, както и да се установи степента на медийна компетентност на педагозите. За целите на изследването са приложени **методите** на анкетното проучване, на теоретичния анализ и синтез на научна литература и официални документи, свързани с медийното образование.

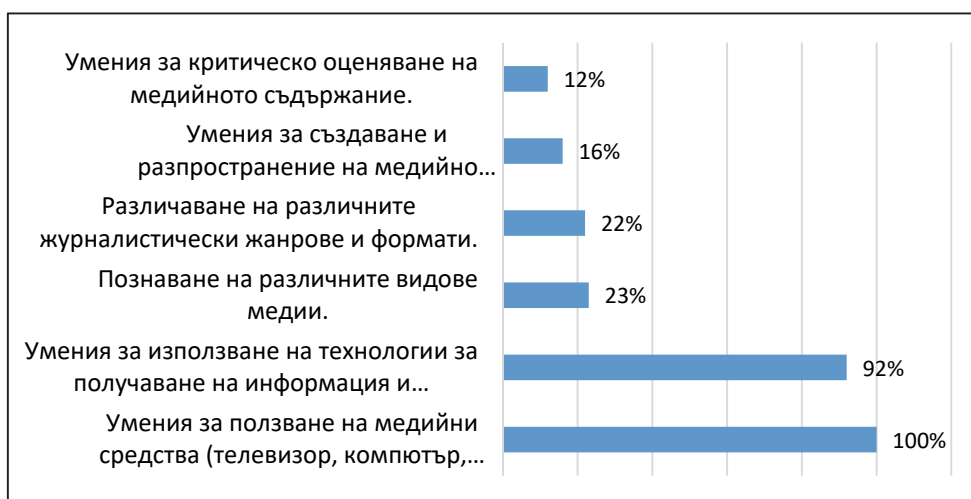
Анкетирането е проведено в стандартизирана писмена форма, а след това е допълнено и с устно интервю. Анкетната карта включва три основни части – увод, основна и демографска част. В уводната част се гарантира анонимността на участниците, разяснява се личният им принос за решаване на задачите на изследването и се дават кратки разяснения за попълването на анкетния лист. Основната част се състои от 15 закрити въпроса, които по функция са основни и функционални, а по съдържание – за факти, знания, отношение и поведенчески отчет по проблемите на изследването.

Проучването обхваща 109 респонденти, които са начални учители в 10 училища в община Велико Търново. По-голяма част от тях – 43-ма, имат над 15 години педагогически стаж, а 35 души са работили до 15 години в образователната система. Представители на по-младото поколение начални учители са 31 души, като 10 от тях имат до 5 години педагогически стаж, а 21 – от 5 до 10 години.

93-ма от анкетиранияте педагози работят в учебни заведения в град Велико Търново. Останалите 16 обучават ученици в училища в малки населени места в общината. Обобщените демографски характеристики показват, че към момента на провеждане на анкетата 24 учители преподават на ученици в 1. клас, още толкова са ангажирани с подготовката на второкласници, ученици в 3. клас обучават 34 души, а в 4. клас – 27. Осем от респондентите са мъже, останалите 101 са жени. Справката за образователния ценз на педагозите сочи, че 106 са със завършена магистърска степен, а трима имат бакалавърска степен.

Резултати

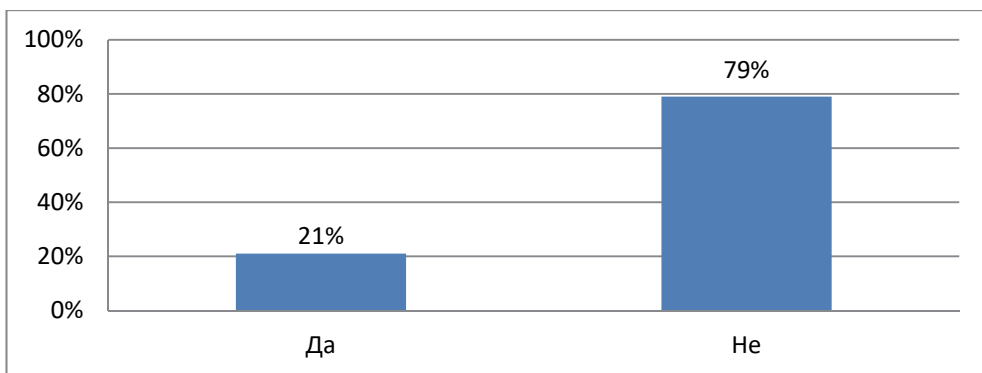
От отговорите на първия въпрос „Какво разбирате под медийна грамотност?“ става ясно, че голяма част от анкетираните начални учители нямат точна представа за това понятие, от което следва, че не могат да участват активно в процеса на формиране на медийна грамотност на малките ученици. Прави впечатление, че преобладаваща част от педагозите дават идентични отговори. Като свое разбиране за медийна грамотност всички 109 души са посочили „умения за ползване на медийни средства (телевизор, компютър, смартфон и т.н.)“, а 92% са включили и „умения за използване на технологии за получаване на информация и комуникация“. 23% от анкетираните са избрали „познаване на различните видове медии“, 22% са отбелязали „различаване на различните журналистически жанрове и формати“.



Фигура 1. „Какво разбирате под медийна грамотност?“

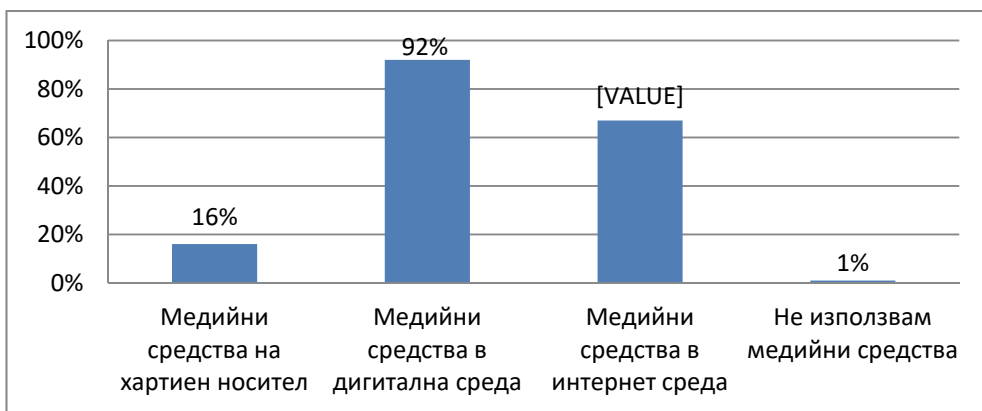
При 16% от респондентите фигурира и отговорът „умения за създаване и разпространение на медийно съдържание“, а при 12% – „умения за критическо оценяване на медийното съдържание“.

79 на сто от педагозите, включени в анкетата, признават, че не могат да оценят степента на медийна грамотност на учениците, които обучават, а останалите 21% твърдят, че могат да се справят с тази задача. Получените емпирични данни от втория въпрос са показани във *фигура №2*.



Фигура 2. Можете ли да оцените степента на медийна грамотност на Вашите ученици?

Следващият въпрос показва, че само четирима от респондентите не използват медийни средства в своята педагогическа работа. Оказва се, че най-широко приложение при обучението на учениците в класната стая намират медийните средства в дигитална среда (най-вече компютър, мултимедия и видеоплейър), които се използват от 96% от учителите. Медийни средства в интернет среда в учебната работа включват 69 на сто от педагозите в начален етап, като сред отговорите фигурират електронни учебници, образователни сайтове, блогове, ютуб и социални мрежи (Фейсбук, Инстаграм, Тик ток, Туитър, Снапчат, Уатсап и други медийни приложения). Получените емпирични данни от третия въпрос са показани във *фигура №3*.



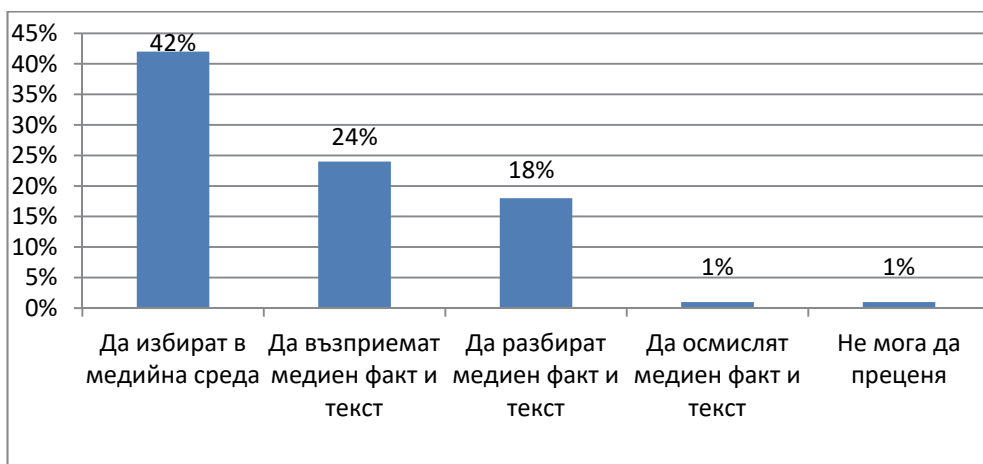
Фигура 3. Какви медийни средства използвате в процеса на обучение в училище?

Според 89% от началните учители, обхванати в анкетата, учениците използват медийни средства, като 25% отговарят с „да, често“, 41% с „да, поня-

кога“, а 22% с „да, рядко“. Останалите 11% от педагозите не дават категоричен отговор, а посочват „не знам“.

Получените данни от въпроси 5, 6 и 7 са свързани с отделни компоненти на медийната грамотност. На въпроса „Могат ли учениците сами да намират и извличат информация от медийни средства?“ 24% от учителите отговарят с „да“, 20% с „не“, а 43% посочват „могат да намират информация, но не и да правят преки изводи“. Останалите 13% споделят, че не могат да преценят.

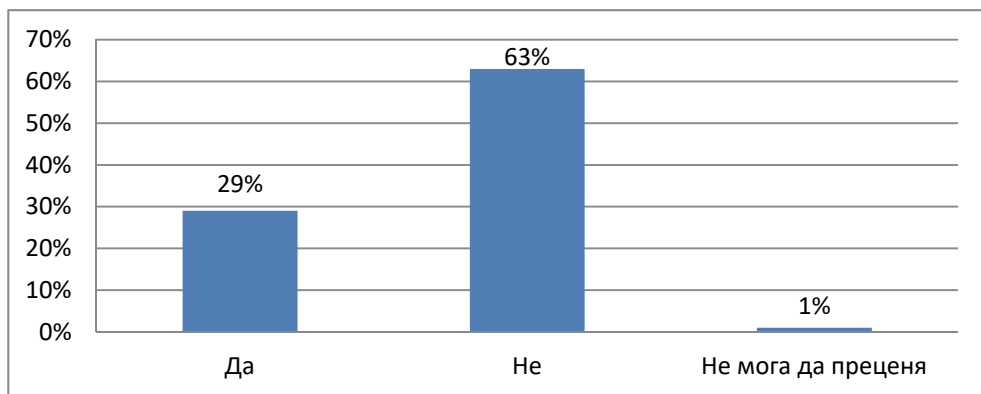
Следващият въпрос е „Какви умения за оценяване на получената чрез медийни средства информация имат учениците?“, а предложените възможни отговори са пет: а) да избират в медийна среда; б) да възприемат медиен факт и текст; в) да разбират медийния факт и текст; г) да осмислят медийния факт и текст; д) не мога да преценя. Получените емпирични данни са представени във *фигура № 4*.



Фигура 4. Какви умения за оценяване на получената чрез медийни средства информация имат учениците?

При седми въпрос най-голям е процентът на учителите (34%), според които учениците не могат да анализират информацията, получена чрез медийни средства. За 33% от анкетираните това е възможно, но отчасти, а 19% са на мнение, че учениците се справят с това умение.

Наблюденията на началните учители от община Велико Търново показват, че по-голяма част от малките ученици използват средства за комуникация в Интернет. Положителен отговор на този въпрос дават 76% от анкетираните. На този фон буди тревога фактът, че според 60 на сто от педагозите учениците не знаят правилата за безопасна комуникация в мрежата. Получените обобщени емпирични данни на отговорите на девети въпрос са показани във *фигура №5*.



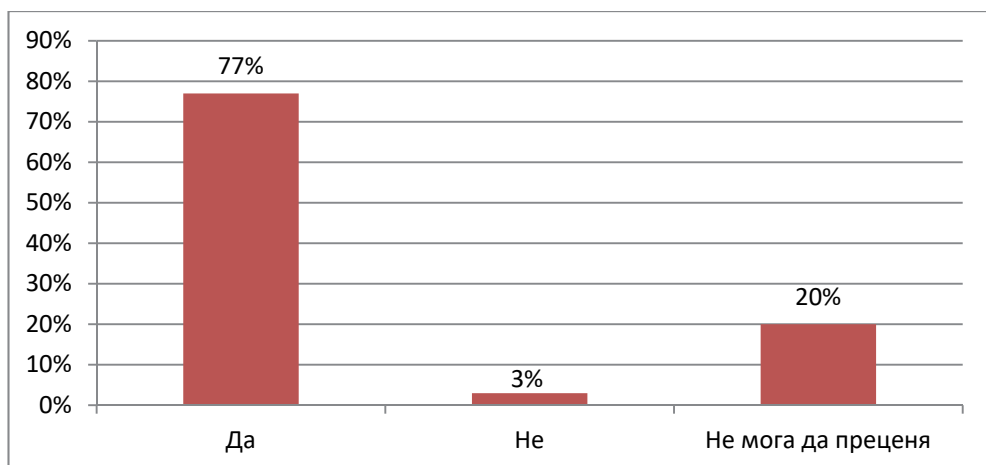
Фигура 5. Знаят ли учениците правилата за безопасна комуникация в интернет?

Според 88% от обхванатите в анкетата начални учители малките ученици не знаят правилата, по които функционират медиите, а останалите 12% признават, че не могат да преценят. Едва 6 на сто от педагозите са на мнение, че учениците могат сами да създават медийна информация, а на противоположното мнение са 82% от анкетираните.

На въпроса „Могат ли учениците да създават средства за медийна информация?“ 41% са посочили „могат да създават свой профил в Интернет (Фейсбук, Тик ток, медийни приложения и платформи)“, 37% отговарят с „могат да създават собствено медийно съдържание за осмисляне на свободното време“, но нито един не смята, че децата в начална училищна възраст имат необходимите знания и умения за създаване на електронен вестник. Отговорът „не мога да преценя“ дават 22% от учителите.

Анкетното проучване обобщава мненията на педагозите и по отношение на отделни индикатори, свързани с критичното четене и анализиране на медийни текстове. 75 на сто от респондентите посочват, че учениците не могат да създават медийни послания, а на останалите 25% им е трудно да преценят. Близо 81% от учителите твърдят, че учениците не притежават умения за пресъздаване на медийни текстове, а на противоположното становище са 11% от анкетираните. 92 на сто от педагозите, участващи в проучването, са на мнение, че учениците не притежават умения за критично четене и анализиране на медийни текстове, а останалите 8% се затрудняват в преценката.

77% от анкетираните начални учители посочват, че малките ученици се нуждаят от медийно образование в училище. Едва 3% смятат, че такова допълнително обучение не е необходимо, а 20% отговарят с „не мога да преценя“. Получените обобщени емпирични данни от последния 16-и въпрос са показани във *фигура №6*.



Фигура 6. Нуждаят ли се малките ученици от медийно образование в училище?

По мнението на началните учители въпросът „Необходими ли са медиите и медийните средства на малките ученици?“ въобще не стои на дневен ред, защото те са част от тяхното ежедневие. Следователно правилният въпрос е как да регулираме отношенията с тях, как да ги използваме в учебния процес. Днес този процес зависи от индивидуалната позиция на учителя и в повечето случаи е хаотичен, защото учебно-възпитателни стратегии за медийно образование липсват. В същото време всички педагози смятат, че да се познават медиите, както и да се осигури тяхното участие в процесите на социализация, е необходимо.

Според анкетираните учители използването на медиите развива личността и подпомага гражданското възпитание. Но в същото време от отговорите на педагозите не става ясно как именно този процес може да бъде представен в училищното образование. Като цяло процесите на медийно поведение и медийно потребление на децата в начална училищна възраст и тяхното въздействие върху социализацията могат да бъдат характеризирани като обективно значими, но неподлежащи на педагогическо осмисляне, обществено обсъждане, активно влияние и регулиране.

Ето как отговарят на въпроса „Нуждаят ли се малките ученици от медийно образование в училище?“ някои от педагозите в устната анкета:

„Да се запознават учениците с медиите, е необходимо. Децата сега са обсебени от Интернет, а ние можем да използваме това в обучението. Трябва да се дават примери, да се носят списания, да се обсъждат различни телевизионни филми и предавания. Но аз не правя това по време на уроците, защото не ми остава време.“

„Полезни ли са медиите за децата, е тривиален въпрос: човек трябва да чете с разбиране медийни текстове, да анализира и да може да ги използва правилно. Всеки човек, получавайки информация, трябва да я анализира.“

Позовавайки се на определени форми на използване на медиите в образователния процес, както и на медийното поведение на своите ученици, повечето педагози свързват медийната култура на подрастващите не с училището, а със семейната традиция, с навиците на родителите. Според тях родителите трябва да насърчават културата на медийно потребление и да контролират медийното поведение на децата си. В същото време се посочва слабостта на този контрол, недостатъчният интерес на родителите към това, което правят децата им, включително по отношение на медиите и различните медийни средства за комуникация.

Въз основа на обобщените емпирични данни от проведеното анкетно проучване, може да се направят *следните изводи*:

1. медиите и медийните средства присъстват трайно в ежедневието на децата в начална училищна възраст;

2. голяма част от началните учители използват различни медийни средства в образователния процес в училище;

3. голяма част от началните учители не притежават необходимите базови знания, умения и навици за намиране, разбиране, оценяване, анализ и интерпретация на медийни текстове, както и критерии за практическо ориентиране на подрастващите в съвременното медийно пространство. Това говори за необходимостта от медийно образование на настоящите и бъдещите педагози.

Дискусия

„Дигиталният свят стана реалност благодарение на технологиите, но той е преимуществено социална и медийна среда, в която хората комуникират постоянно“ (Христовова, 2021: 37). В тази високотехнологична среда всичко се случва бързо и в големи мащаби. За да се справим с предизвикателствата на мрежовото общество, от нас се очаква да активираме и използваме много умения едновременно. За този широк кръг от дейности, форми и източници на информация, които редовно използва човекът в XXI век, вече се е наложило понятието „трансграмотност“. Според Г. Христовова „тази нова грамотност всъщност представлява интегративна рамка, в която влизат съвременни грамотности като информационна, дигитална, медийна (в традиционни и социални медии) и др. Трансграмотността е понятие, изразяващо разширяващата се концепция за грамотност, когато новите социални практики изискват нови умения, стратегии, нагласи, критичност и самокритичност за ефективна комуникация“ (пак там: 42). Това е още един довод в полза на актуалността и необходимостта от приоритетното развитие на медийното образование в съвременния свят.

Европейският подход към медийната грамотност се основава на определени на Европейския парламент от 2007 г. В документа е записано, че „медий-

ната грамотност се отнася до умения, познания и разбираня, които позволяват на потребителите да използват медиите ефективно и безопасно. Медийно грамотните хора са в състояние да упражняват информиран избор, да разбират естеството на съдържанието и услугите и да се възползват от пълния диапазон от възможности, предлагани от новите комуникационни технологии. Те по-добре предпазват себе си и семействата си от вредни или клеветящи ги материали. Следователно развитието на медийната грамотност във всички сектори на обществото следва да бъде насърчавано“. (DIRECTIVE, 2007)

Ето защо медийната грамотност почти универсално е призната за една от ключовите компетенции в образователната система. Освен това има официално решение на централно европейско ниво да се продължи единният път за въвеждане на задължително медийно обучение за всички деца и бъдещи учители в официалната образователна система на всички страни-членки на Европейския съюз. Това се посочва в Резолюция за медийната грамотност в дигиталния свят („*Media literacy in a digital world*“), приета от Европейския парламент през 2008 г. (2008/2129(INI)) В нея директно се поставя задачата за универсална медийна грамотност на европейците.

На този фон в нито един официален документ на Министерството на образованието и науката не са поместени текстове за нуждата от медийна и информационна грамотност в българските образователни институции. Текстове от европейските документи, свързани с изискването медийната грамотност да стане част от редовното образование в училищата, не са включени и в Закона за предучилищното и училищното образование, обнародван през 2016 г.

„За съжаление в България за медийно образование в смисъла на медийна грамотност, която да си поставя за цел да обучава подрастващите как да подбират медийни източници, как да декодират техните послания или да кодират свои собствени, как да интерпретират внушенията за ценности, гледни точки и начини на живот все още само се говори в теоретичен план и твърде малко се прави в практико-приложен аспект“, констатира М. Алексиева (Алексиева, 2019: 201).

Освен това в страната ни липсват официални правителствени медийни политики за ролята на учителите в областта на медийната грамотност, касаещи както тяхната квалификация и преквалификация, така и ролята им в обучението на учениците. А учителите имат ключова роля при реализацията на качествените промени в образованието. „Дилемите, свързани с личностното развитие на съвременните ученици, са актуални за обучението и квалификацията и на учители, и на възпитатели. Субектите в образованието имат потребност едновременно да се синхронизират, а настъпващите дефицити (в професионален и в индивидуален план на учителите) да се балансират с развиване на нови иновативни практики“ (Митева, 2022: 9).

Заключение

Разработването и въвеждането на педагогически подход за формиране на медийна грамотност на учениците в началния образователен етап е една от актуалните задачи на българската образователна система. За да се случи това обаче са необходими отлично подготвени квалифицирани учители.

На основата на съществуващите теоретико-изследователски проучвания и анализи по темата може да се разработи цялостен модел за медийно обучение на настоящите и бъдещи педагози. За първите то може да се осъществява чрез курсове за допълнителна квалификация. За студентите от педагогическите специалности в университетите може да се предложи включването на избираема или факултативна учебна дисциплина, свързани с необходимостта от формиране на медийна компетентност на настоящите и бъдещите педагози.

Литература:

1. Aleksieva, Mariya. *Savremenni proektsii na nachalnata uchilishtna pedagogika*, R.A., 2019.
2. DIRECTIVE 2007/65/EC OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 11 December 2007 amending Council Directive 89/552/EE.
3. Hristozova, Galya. Lukova, Kalina. Popova, Diana. Vateva, Veselina. Filipov, Milen. Maneva, Mariya. *Balgarskiyat ezik v socialnite medii*, Gabrovo, 2021.
4. Miteva, P. *Emotsionalna inteligentnost i upravlenie na profesionalnia stress pri uchiteli*, S., 2022.
5. Rezolyutsiya na Evropeyskiya parlament ot 16 dekemvri 2008 g. otnosno mediynata gramotnost v digitalniya svyat (2008/2129(INI) – <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:045E:0009:0014:BG:PDF>. (2.06.2022).

ВЕРБАЛИЗИРАНЕ НА МУЗИКАЛНИЯ ЕЗИК

Смилена Смилкова

Университет „Проф. д-р Асен Златаров“ гр. Бургас

VERBALIZATION OF MUSICAL LANGUAGE

Smilena Smilkova

РЕЗЮМЕ: В предложения материал са описани няколко идеи за преобразуване на музикалното изкуство в словесно. Те са свързани с обучението по музика в началното училище. База на описания опит е дейността възприемане на музика, в частност – инструментална музика. Представените модели за работа са в следните насоки: осмисляне на музикалното съдържание, във връзка с емоционалното му и образно въздействие; разширяване творческата фантазия и инициатива у учениците чрез създавани от тях разкази и приказки въз основа на възприемане на инструментална музика; развитие на изказа на учениците в тясна връзка с българския език.

Ключови думи: възприемане на инструментална музика, български език, начално училище.

ABSTRACT: The proposed material describes several ideas for transforming the art of music into verbal. They are related to music education in primary school. The basis of the described experience is the activity of music perception, in particular - instrumental music. The presented models for work are in the following directions: comprehension of the musical content in connection with its emotional and figurative impact; expanding the creative imagination and initiative of students through stories and tales created by them based on the perception of instrumental music; development of students' speech in close connection with the Bulgarian language.

Key words: perception of instrumental music, Bulgarian language, primary school.

Музиката като изкуство с хилядолетна история влияе и въздейства върху човека. Тя учи, възпитава, облагородява. поражда усещания, мисли и чувства, които вдъхват у човека разбиране за него самия – за невидимите нишки между звука и трепетите на сърцето, за радостта от вълнението, предизвикано от тоновия колорит, за връзката между истинската ни природа със съвършенството на душата. Тези предизвикани от музиката размисли за собствената същност и дълбочина оказват влияние върху отношенията и връзките на личността с другите хора и обществото. В своя труд „За красивото в музиката“ от 1741 г., Ив-Мари Андре (отец Андре) пише: „Съществуват звуци, които по някакъв начин тайно се разбират с нашето сърце, и ние не можем да пренебрегнем това; живи звуци, които ни вдъхват кураж; отмаляващи звуци, които ни размекват; смеещи се звуци, които ни развеселяват; болезнени звуци, кои-

то ни натъжават; величествени звуци, които възвисяват душата ни; твърди звуци, които ни разгневяват; меки звуци, които ни укротяват. Любовта и омразата, желанието и страхът, гневът и милостта, надеждата и отчаянието, възхищението, ужасът, дързостта – колкото различни страсти имаме, толкова различни звуци има в природата, за да бъдат те изразени и отпечатани.“ (Андре, 2015: 36) Възприемането на музика преминава през мозъка, тялото, сърцето на индивида. Съобразно въздействието на звуковото изкуство върху личността, поведението спрямо другите може да се промени в положителна, но и в отрицателна посока. Индивидуалните промени може да са идентични като смисъл и съдържание с тези на останалите участници в групата (класа). Те (промените) могат да провокират както доброто и приятелското в отношението към ближния, така и гняв, дори агресия. Неведоми са пътищата, чрез които музиката влияе върху отделната личност или група. Слушането на музика и мисловното ѝ или вербално интерпретиране е свързано с личностните нагласа, мотивация, желание и стремеж на обучаваните да развият своите интелектуални и образни представи и умения относно тълкуването и осмислянето на музикалния език.

„Едуард де Боно, известен като създател на термина и концепцията за латерално мислене, определя две главни насоки на мисленето: напред и паралелно. Ключов въпрос на паралелното мислене е какво друго има (други възможности, гледни точки, възприятия), а на мисленето напред – какво следва (посока на движение, мисли, действия). Боно отбелязва, че понякога паралелното мислене се нарича дивергентно, а мисленето напред – конвергентно. Според него мисленето в образованието винаги е реактивно – използва се логиката (причината), за да се стигне до отговора, но мъдростта се основава на възприятието – способност за многообхватност. (Боно, 2001: 139; 142) В тази връзка, за образованието, основано на конвергентното мислене, е важно да комбинира логиката и възприятието, за да могат фактите да се обагрят от широтата и разнопосочността на представите, усещанията, разбиранията за заобикалящия ни свят. Това води до увеличаване продуктивността на образованието, до оптимизиране на мисленето на децата и учениците, до разширяване на логиката и образността в междупредметните връзки, до търсене и постигане на оригинални идеи и решението им.“ (Смилкова, 2022:104)

Цанка Андреева отбелязва, че при различните изкуства учебните цели се специализират, но същността на творчеството като тип човешка дейност със специфични функции в индивидуален и обществен план, общото в характера на неговите форми, позволява да се изведе и общ за обучението по изкуствата комплекс от цели, които могат да се определят по следния начин:

- насочване на личността към връзка с универсума посредством изкуството;
- обособяване на личността – развитие и изразяване на собствената индивидуалност чрез изкуството;
- изграждане на естетическа култура;

- овладяване на средствата за творчество;
- продуциране на форми и предмети на изкуството. (Андреева, 2010: 12)

Всяко изкуство носи своите характеристики, използвайки съответни символи, способности, инструменти, чрез които вае художествените образи и въздействия чрез тях на публиката. Музиката е основана на звука, организиран в мелодия, метрум, ритъм. Литературата е израз на словото, речта. Изобразителното изкуство въздейства чрез колорита на зрителния образ. В танца художественият образ се създава посредством движението на тялото. Архитектурата гради своята символика и същност върху строеж на здания. Театърът възплъщава в съдържанието на образността си и словото, и музиката, и танца, и изобразителното изкуство. Понятия като окраска, цвят, нюанс, слово, ритъм, движение могат да се отнесат както към всяко отделно изкуство, така и към изкуствата като цяло. Допълващите се идеи и средства в изкуството водят до своеобразна синергия – израз на обемен и въздействащ ефект от съчетанието на единство в многообразието.

Ярък израз на свързаността на изкуствата е песента. В нея словесният смисъл е подчертан от музикалната характеристика на текста – заедно речта и звукът ваят образно-емоционалното внушение. Слушането, а и изпълнението на песни, развива у учениците както тяхната чувствителност към езика – музикален и поетичен, така и музикално-слуховите и образните им представи. Драматизацията на литературно произведение, организирана върху текста, но обогатена с музикално присъствие, с танцови движения и/или жестове, с обмислен изобразителен декор, „съвместява когнитивния анализ с измеренията на преживелищното, ангажирано участие.“ (Блатнер, 2014: 19) Слушането на музика, съчетано с рисуване – със сюжет от музикалното произведение или като звуков фон, неминуемо провокира символиката на детското въображение, проявена под формата на изображение. Танцът – израз на свободния дух, изявен чрез движенията на тялото, съчетан с музика, понякога и със слово – е част от радостта на детската забава – искрена и неподправена. Според Блатнер, особено важно е да се научим да разпознаваме жизнеспособността, която израства в играта. Чрез „гледа за действие“ могат да се преоткрият много измерения на личното преживяване: креативност, спонтанност, чувство за хумор, музика, вълнение, жизненост, игривост, фантазия, невербална комуникация. (Блатнер, 2014: 21) Синтезът между изкуствата подпомага и образното въображение на учениците, и абстрактните (по своему логически) връзки, създадени от натрупване на сетивен и когнитивен житейски опит, и вербалното или графично визуализиране на техните фантазни представи.

Слушането на музика в началния етап на обучение се съпровожда със задачи, отнасящи се до разбиране и осмисляне на: елементи на музикална изразност – средствата на звуковото изкуство; музикално съдържание – интерпретирано от автора в контекста на съвременното му и неговото лично възприемане на действителността чрез елементите на музикална изразност; разгръ-

щане на възможностите за словесно изразяване на учениците в тясна връзка с българския език; стимулиране на творческите фантазия, въображение и инициатива у учениците чрез устно и писмено описание на разбирането и тълкуването им за музикалната образност и въздействие.

Според Рускова, „от една страна, емоционално-образното развитие на учениците в началното училище, особено в първи клас, се явява много важен компонент за цялостното им личностно развитие и формиране. От друга, в музикалното образование и възпитание значението на емоциите, чувствата, настроението е огромно, защото природата на музиката е такава – нейно съдържание са именно емоциите, чувствата, настроеността, предизвикани от заобикалящия ни живот.“ Поради това авторката определя, че една от стратегическите насоки при работа с първокласници е „учениците да изразяват вербално емоциите – своите емоции при характеризиране на художествения образ на музиката.“ (Рускова, 2017: 348-349)

Вербализирането на музикалния образ е вид транскрипция – пренасянето му от музика към слово. Според Арановский да чуваш музиката означава „да намериш в звука смисъл, да предадеш чрез звука свое състояние, да изразиш себе си в него.“ (Арановский, 1991: 70). В този смисъл думата транскрипция, съотнесена към слушането на музика, е пренасянето на тоновия материал, с открития в него смисъл и съдържание, в словесна или писмена форма, за да се обясни, да се опише вербално или писмено музикалният образ и порождащите от него мисли и емоции чрез изразяване на личностните размисли, усещания, чувства. Според Дишкова „педагогическата комуникация изисква използването на подходящи методи за общуване, независимо дали то е вербално, невербално или писмено. Индивидуалното общуване е интерактивно общуване. Това означава, че е налице взаимодействие, взаимно влияние, сътрудничество.“ (Дишкова, 2018: 84) В този смисъл отношението ученик-музика-слово може да се третира като интерактивен контакт (взаимодействие) между личност и изкуство. Транскрибирането на музикалния текст в словесен не е еднопосочен и еднозначен процес. Той започва от детската градина и продължава в следващите етапи на обучение, където натрупващият се жизнен опит спомага за естествената, конкретна и логична трансформация на звуковото изкуство в словесно. Вербалното интерпретиране на чувства, емоции, образи, настроения, е подходящ начин за представяне на лични впечатления, осезание, интуиция, възникнали в следствие слушане на музика, поднесени в съответствие с темперамента, желанието за споделяне и емпатия на малките ученици.

Наименованията на нотите и графичните им символи се изучават в началното училище. Те са първата стъпка в окрупняването на музикално-теоретичното познание на начинаещите ученици. Интересна форма за затвърждаване на нотните имена е съставяне на думи, в които присъства името на определена нота. Разбира се, участието на учителят с напътствия, корекции или допълнения е важно и ръководно. Той следи за разнообразието и широтата на сло-

весния диапазон на учениците, предлага ясни и разбираеми примери, моделира разностранни посоки на логическо и абстрактно мислене.

Примери:

До – дом, родолюбие, добър, дол, достатъчно, задоволство, редовно, кредо, водоскок, доза.

Ре – река, корен, корем, време, релси, религия, Вакарел, ренде, революция, море.

Ми – мисъл, мир, мишка, камина, камила, миг, миньор, мисия, милувка.

Фа – фасул, скафандър, фабрика, кофа, факт, факир, кофар, фазан, фар, Стефан.

Сол – солист, солница, Солун, солфеж, посолство, солариум, сол, Соломон, солидарност.

Ла – лале, лавандула, свила, колан, наслада, лак, салата, влак, плат, палатка.

Си – син, сигурност, силует, касиер, сито, касис, масивен, Силистра, синигер,.

Предложената задача може да се усложни, като се потърсят думи, в които има съчетание от наименованията на няколко ноти. Например: **водолаз, фамилия, сирене, Мирела, Мила, сила, факла, мигрена, долап, тореадор.**

Друга занимателна форма, развиваща усета на учениците към българския език и мелодиката му, е римуването. При нея могат да се ползват думи, включващи срички с имената на нотите: сол – вол; лак – сак; мир – шир; дом – Лом, ред – лед, фар – цар, син – чин. Използването на едносрични думи е полезно въведение за учениците в изкуството на римата. Усложняването на думите е дългосрочен процес на натрупани разбирания и познания за богатството, възможностите и напевността на българския език.

Примери:

колан – волан, таван, хаван, Иван, диван, Ливан;

солница – мекица, хубавица, ръкавица, певица, шевица, кукувица;

таралеж – младеж, бодеж, копнеж, солфеж, стремеж, пламтеж;

момиче – кокиче, лястовиче, мъниче, сестриче, лисиче, птиче ;

чайка – майка, зайка, Райка, лайка, мозайка, гайка;

камила – Мила, сила, могила, вила, кобила, горила;

поле – лале, кале, филе, криле, желе, орле;

планина – равнина, синина, зеленина, хладина, бъднина, книжнина;

самолет – вертолет, пистолет, етикет, арбалет, тоалет, стихоплет.

При изпълнението на тази задача учителят допълва лексиката на учениците с нови, непознати думи, обяснявайки значението им; разкрива пред питомците си съкровищницата от изобилие на начини и средства за изразяване; стимулира развитието на музикалния слух чрез мелодичността на българска-

та реч; дава личен пример със съдържателността и многообразието на словесния си изказ; посочва възможните грешки в правописа на използваните думи.

Във времето словесните задачи могат да се усложняват посредством възприемане на музика чрез избиране на дума от заглавието на слушана, анализирана и осмислена вече музикална пиеса. В контекста на музикалното съдържание учениците упражняват възможността да създадат кратко стихотворение.

Пример: Думата „песен“, свързана с клавирната пиеса на П. И. Чайковски „Есенна песен“ от цикъла „Годишни времена“, в смисъла на съдържанието би могла да се използва така:

*В далечната есен, безкрайно унесен, измислих си песен –
за спомен изгубен, нейде прокуден,
от огън понесен, от вятър отнесен.
Нежен, невинен, уханен, небесен,
тоз спомен е песен за моята есен.*

Заглавието на пиесата „Пиеро“ от цикъла на Марин Големинов „Пет импресии“, също може да се включи в рима:

*Под звуците на болеро, познатият ни Пиеро
рисува езеро, сомбреро и перо.
Ах, Пиеро! Ти конкурираш Камий Писаро!*

Работата върху образното представяне на музикалната изразност е свързана и със задача учениците да съчинят кратък разказ или приказка. Подготвени в известна степен чрез описаните по-горе упражнения – игри, учениците започват да търсят многообразието на изказа, с който описват своите въображаеми образи. Чрез вербализиране на усещането, разбирането и обяснението на предизвиканото в мислите и сетивата им отражение на музикалния език, те развиват речта си. Предоставената им възможност да импровизират собствен текст, основан на личните им асоциации, представи и изобразителност от слушаната музика, в повечето случаи учениците оползотворяват успешно и с желание. Понякога вдъхновението им е безспирен източник на образи, случки, спомени, емоции и фантазии, и предназначено за целта време не може да побере неизчерпаемостта на детско въображение. Предложена за устен разказ и многократно изслушана пиеса на К. Илиев „Северният вятър гони лястовичките“ от клавирния му цикъл „Детски птици“, предизвиква творчески словесен полет у учениците. Те си представят поривите на вятъра, носещи във въздуха птиците, сбогуването на лястовичките с лятото, гнездото, приятелите. Те превръщат във фантазиите си вятъра в буря и ураган, а птиците – в смели и самоотвержени герои, борещи се с невидимата сила. Истинско удоволствие е изслушването на разказите-приказки, защото те зареждат и присъстващите, и говорещия с въздействието на емоционалната сила, конкретността на образи-

те, желанието доброто да победи, стремежът към изява на персоналните мисли, чувства, оригиналност.

Изброените форми на работа, свързани със слушането на инструментални произведения и вербалното им интерпретиране е удачно да се реализират в целия етап на начално обучение по музика. Използвайки предложената база, усложнявайки и окрупнявайки поставените въпроси и задачи, учителят съобщава възможностите и необходимостите на учениците, като надгражда познанията им за образното интерпретиране на музикалните творби, поддържайки интереса и инициативата им. Шушулова-Павлова формулира работата на един съвременен педагог със следните първостепенни процеси: да предизвикаш интерес; да научиш младежа (пред теб) да мисли; да търси предизвикателства за интелектуалния си потенциал; да се забавлява. (Шушулова-Павлова, 2017: 162)

Превръщането на звучащото музикално изкуство в словесно е възможно за развитие не само на речта в нейните красота и богатство, но и начин за яркост, конкретност, удовлетвореност при изобразяване на индивидуални мисли, усещания, духовен мир. Това спомага за развитие у учениците на компетентности в областта на българския език, културата, инициативността и уменията за изразяване чрез творчество.

Литература

- Andre, I.-M. *Za krasivoto v muzikata*. S. Nov bŭlgarski universitet, 2015.
- Andreeva, Ts. *Metodika na muzikalno-izpŭlnitelskoto obuchenie*. Pl., VESELA, 2010.
- Aranovskii, M. *Sintakticheskaya struktura melodii*. Moskva, „Muzyka“, 1991.
- Blatner, A. *Dramatiziraiki-Aza: Prakticheski prilozheniya na psikhodramatichnite metodi*. Plovdiv, Kentavŭr art, 2014.
- Bono, E. *Nauchete deteto si kak da misli*. Sofiya, Kibea, 2001.
- Dishkova, M. *Individualen podkhod v sotsialnata rabota i negovoto prilozhenie pri rabota pri studentite -pedagozi*.// *Upravlenie i obrazovanie*, 2018, tom 14, kn. 3, p.. 82-88.
- Petrov, V. *Inovacionni podhodi v muzikalnoto obrazovanie - Sb. s dokladi ot nauchno-prakticheska konferenciia „Aktualni politiki i praktiki v obrazovaniето, Kompetentnostniiat podhod v obrazovatelniia proces“*, Pleven, 2020, s. 123-126, ISBN 978-619-91255-2-6 COBISS.BG-ID – 42096648
- Ruskova, Ya. *Uspeshna strategiya za obuchenieto po muzika v uchilishte*. // *SocioBrains*, issue 34, june 2017, p. 348-352.
- Shushulova-Pavlova, M. *Kraudsorsing i muzika ili Sgovorna družhina – planina povdiga* // *Sb. dokladi ot Mezhdunarodna nauchna konferentsiya „Nauka, obrazovanie i inovatsii v oblastta na izkustvoto“*, Plovdiv, 12 - 13.10. 2017, p..162-172.
- Smilkova, S. *Kratko slovo za publikata*//*Upravlenie i obrazovanie*, t.18 /3/, 2022, p. 102-107

ЗА МУЗИКАЛНОТО ВЪЗПИТАНИЕ В ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

гл. ас. д-р Венцислав Петров
*Великотърновски университет „Св. Св. Кирил и Методий“
Педагогически колеж – Плевен*

ON MUSIC EDUCATION IN PRE-SCHOOL EDUCATION

Principal Asst. Dr. Ventsislav Petrov
*University of Veliko Tarnovo „St. Sv. Cyril and Methodius“
Pedagogical College – Pleven*

РЕЗЮМЕ: В статията се разглежда музикално-възпитателният процес в ранна и предучилищна възраст. Организацията на музикалната ситуация в различните възрастови групи на детската градина, които имат своето важно значение и роля.

Ключови думи: *музикално образование, музикално възпитание, предучилищно образование.*

ABSTRACT: *This article examines the music education process in early childhood and preschool. Organization of the musical situation in different age groups of kindergarten, which have their important meaning and role.*

Key words: *music education, music education, preschool education.*

Ситуацията по музика е традиционна форма на организираното музикално възпитание в детската градина. В този смисъл музикално-педагогическите ситуации са звено в образователната организационна система и в тях естествено се отразяват общите, валидни за цялата система принципи и закономерности. Същевременно трябва да се има предвид, че музикалното възпитание борави с изкуството музика, което дава сериозно отражение върху облика и характера на музикално-педагогическите ситуации. Това отражение се проявява преди всичко в обстоятелството, че тук, казано най-общо, изкуството преобладава над науката. В часовете по музика на преден план са не толкова познавателните дейности, колкото въздействието на музиката върху личността, преживяването на музикалното изкуство. И тук, разбира се, децата научават различни неща за музиката и за нейното социално функциониране – от теоретично, историческо или естетическо естество: но тези познания са по-скоро съпътстващ елемент в процеса на развиване на музикално-творческите

заложби и способности чрез различните музикални дейности и чрез постепенното опознаване на музикалното изкуство.

Тази специфика на предмета на музикално-педагогическата работа се отразява върху характера, облика на самата работа в музикалните ситуации и върху тяхната структура. В тях винаги трябва да присъства духът на творчеството – разбрано не само като характер на дейностите, които извършват децата, а и като стил, метод в работата на учителя. Ситуацията по музика обединява в разнообразна и пъстра мозайка няколко вида дейности: изпълнение (преди всичко пеене), слушане на музика, музикално-творчески опити, наблюдаване и анализиране на слушаната и изпълнявана музика, беседи върху природата и социалната функция на музиката. Тези дейности не бива да се обособяват в диференцирани структурни звена – още повече в ранна предучилищна възраст, когато ред психологически и педагогически условия изискват гъвкава, увлекателна, динамична, мобилна структура на музикално-педагогическата ситуация. Изпълнението, възприемането, опитите за съчиняване, беседата и анализите трябва да се редуват непрестанно и динамично, от началото до края, със стремеж емоционално-художествените моменти да преобладават (както по продължителност, така и по акцента в осъществяването им).

Към художествено-естетическите моменти в ситуацията се отнасят, разбира се, и всички наблюдения и анализи с такъв характер (настроение, варианти на изпълнение на песните, асоциации във връзка с музикалните образи, жанрове и т.н.), както и работата за изграждане на изпълнителски умения.

С началните музикални занятия в първа група на детската градина се цели да се привлече вниманието на децата към музиката и да се създаде желание за активно занимание с музикална дейност. Първите срещи на децата с музиката трябва да бъдат непринудени, вълнуващи. Не е необходимо да са подредени като за регламентирана ситуация. Музикалният материал може да бъде поднесен ненаатрапчиво по време на игра, в естествена обстановка. Йохан Хьойзинха описва играта като „занимание, извършвано доброволно, тя е самцелна и предизвиква наслада от съзнанието, че се извършва нещо различно от всекидневния живот.“ (Хьойзинха, 2000:10) У децата трябва да възникне определено, доброжелателно отношение към музиката, преди да се пристъпи към организирани музикални ситуации. Ролята на учителите при този първи допир с музикалното изкуство е особено решаваща за приобщаване на децата към него. „Децата на новото поколение са по-различни и с всяка следваща година се променят. Те еволюират във всеки аспект – физически, психически и емоционален.“ (Алексиева, 2015: 47). Изпълнението на музикалния материал трябва да се отличава с подчертана изразителност и емоционална наситеност. Използването на игрови похвати и разнообразни нагледни средства скъсява пътя за нейното възприемане. Според Анастасия Вукова „игровата дейност изисква външна и вътрешна емоционална активност, съсредоточеност на вниманието към интонациите на музикалното произведение. Подборът на игро-

вите действия, съответства на характера и съдържанието на музиката.“ (Атанасова-Вукова, 2019: 280) В този начален етап на музикално-възпитателна работа, а и по-късно, тези странични стимулатори влияят положително за поява и поддържане на интерес и желание при децата за общуване с музиката, а оттам и за участие в заниманията.

Музикално-възпитателната работа във втора възрастова група се основава на придобития, макар и елементарен, музикален опит в първа група и е естествено продължение на започналото от там музикално развитие на личността на детето. В резултат на умелата и системно проведена работа с децата у тях е събуден интерес към музиката, желание за общуване с нея чрез пеене на песни, слушане на музикални творби или отразяване на нейното съдържание или характер чрез съпровождащи я движения или действия. Поставено е начало в изграждането на елементарни певчески умения, на първите опити за забелязване и отреагиране на някои елементи на музикалната изразност, на емоционалната отзивчивост на децата към музикалното изкуство.

Психофизическото развитие на децата от първите две възрастови групи не показва особени различия, което прави възможно прилагането на подобни методи и похвати при музикално-възпитателната работа. И във втора възрастова група задачите се осъществяват предимно по подражателен път, като образецът и показът на учителя, съчетани с ясни, кратки и вълнуващи словесни обяснения, остават в основата на работата по музикално възпитание и водят успешно до желаното въздействие и резултати. Музикалните ситуации се характеризират с емоционална наситеност, с широко използване на игрови, забавни форми на работа, с богато онагледяване, които скъсяват пътя към разбиране, чувстване и изпълнение на музикалния материал.

Във връзка с развитието на способността за възприемане на музика се работи върху по-активно възприемане на достъпни по мелодия и съдържание песни и инструментални пиеси, предимно с програмен характер, както и на леки народни хора и танци в равноделни и неравноделни размери. Разяснява се на децата характерът – весел, спокоен, и темпото – бързо, бавно, на музикалното произведение, като непрекъснато се търси и подчертава връзката между изразни средства и съдържание на музиката. Продължава работата за развитие на музикалната памет на децата чрез разпознаване на слушани през годината инструментални произведения и песни, които да откриват само по мелодията, без помощта на текста и с по-малка намеса на учител.

При пеенето във втора възрастова група се работи с повишени изисквания относно придобитите още в първа група певчески умения, като правилна стойка, пеене без напрежение и с напевност на звука, правилно изговаряне на думите и т.н. с цел да се превърнат постепенно в траен навик. Акцентира се върху по-точното възпроизвеждане на тоновете в мелодията и метроритъма при изпълнение на песенния репертоар.

В трета възрастова група на детската градина продължава възпитателният процес за формиране и развитие на музикално-художествените способности на децата.

Съдържанието на музикално-възпитателната работа в тази възраст се определя от психофизическото развитие на децата и от натрупания досега музикално-слухов опит, от придобитата вече начална степен на умения. Основните насоки на работа са подобни на тези при останалите възрастови групи – децата слушат, разучават и пеят песни, учат се да възприемат активно и с вживяване музиката, да я съпровождат по-умело с движения, да чувстват по-силно нейното емоционално-художествено съдържание и музикално-изразните средства. Достигнатият вече етап на музикално развитие естествено поставя пред тях повече изисквания. Усложняването на задачите и на музикалния материал, съобразен с възможностите на децата, но същевременно изискващ от тях известни усилия, трябва да ги води към развитие и усъвършенстване. Това по-сложно, по-разнообразно и по-голямо по обем съдържание на музикално-възпитателната работа в трета група се реализира преди всичко в музикалната ситуация чрез различните видове музикална дейност, при които децата овладяват предвидените в програмата знания и умения. От особено значение е умението на учителя да организира и провежда добре своята работа не само на педагогическата ситуация, но и да използва всички останали подходящи моменти за емоционално и музикално-художествено въздействие върху децата.

Възрастовите особености водят и до някои промени в използването на педагогическите методи и похвати на работа. За разлика от предишните групи, където задачите се осъществяват предимно чрез подражаване на показа и образеца на учителя, в трета възрастова група наред с тях се използват по-широко обяснението, беседата и упражнението, които водят до по-осмислено възприемане на музикалния материал и до по-осъзнато изпълнение на поставените задачи. Богатото онагледяване на музикалното съдържание и използването на разнообразни игрови похвати при работата са в услуга на по-задълбоченото схващане, възприемане и емоционално преживяване на музиката. Те съдействат за усвояване с повече непринуденост предвидените в програмата музикални знания.

При възприемане на музика в трета група се разширява кръгът на музикалните впечатления на децата с по-голям брой и по-разнообразни по съдържание, характер, жанр и изразни средства музикални произведения. Изгражда се положително отношение и усет към българската народна музика чрез слушане на разнообразен фолклорен материал – песни, хора, ръченици. Доминиращото досега неосъзнавано възприемане на музика с жанров характер по двигателен път отстъпва място на по-осмислено отношение към нейните характерни особености. Децата се научават да разпознават, да различават, като сравняват и разграничават марш от хоро и приспивна песен, опирайки се на натрупаните досега музикално-слухови представи и знания за музиката. Учат

се да разбират все повече значимостта на елементите на музиката като средство за предаване на емоционално съдържание, на преживяване. Уменията им да ги забелязват и определят, като ги свързват със съдържанието и характера на музикалната творба, значително нарастват (темпо – бавно, умерено, бързо; динамика – тихо, силно и динамични нюанси; характер – спокоен, весел, бодър, тъжен и т.н.). Продължава работата за развитие на музикалната памет чрез познаване и назоваване на отдавна слушани инструментални пиеси или песни – последните само по мелодията или по начален откъс. Пеенето заема основно място при музикално-възпитателната работа и в трета група. Развитие на детския глас и изграждането на изпълнителски певчески и хорови умения е един продължителен процес – необходима предпоставка за емоционално и изразително изпълнение на песенния репертоар. Натрупаният в предишните групи опит е предпоставка за творчески проявления, които се изразяват в движения по собствен замисъл при музика с подчертан танцов характер, в по-самостоятелното предаване на образите в сюжетните музикални игри, в изразителността на движенията при танцовите и хорови стъпки. Децата се учат по-самостоятелно да съгласуват движенията си с темпото и силата на музиката, с промените в мелодията и метроритъма, с началото и края на творбата или музикалната фраза, с характера и жанра на музикалното произведение. Нараства значението и на метроритмичните упражнения. Свързването на музикалния метроритъм с разнообразни движения (пляскане, махане с ръка, ходене и др.) и в тази възраст е основен път за изграждане на метроритмично чувство. „В системата на музикалното възпитание на децата от ранна и предучилищна възраст музикално-ритмичната дейност е един от основните компоненти. Тя е музикално-изпълнителска дейност, в условията, на която се осъществява музикалното възпитание, обучение и развитие.“ (Атанасова-Вукова, 2019: 248). Широко приложение при музикално-възпитателната работа в трета възрастова група намират музикално-дидактичните игри, които заострят вниманието на децата към някои качества на музиката и развиват определени музикални способности.

Психофизическото развитие на децата в четвърта възрастова група и натрупаният системно в предишните групи музикален опит създават възможности за разгръщане на една по-богата и разнообразна музикално-възпитателна работа както по отношение на музикалния материал и познавателните задачи, така и по отношение на отделните видове музикална дейност и изискванията към децата. Те получават нови знания, но наред с това се затвърждават и придобитите вече музикални умения чрез по-сложен и по-богат по съдържание, идеи, форма и изразни средства музикален материал. Укрепва интересът към музиката, възпитава се естетическо отношение към заобикалящата действителност, към обществените явления, към произведенията на изкуството.

В четвърта група методите на обучение се съчетават с нови, по-разнообразни и специфични за тази възраст форми на работа. Те водят до по-аналитично и диференцирано възприемане на музиката и до по-съзнателно изпъл-

нение, като с това доближават музикалното възпитание в детската градина до обучението по музика в първи клас.

Разширява се кръгът от понятия за определяне характера на музиката в изпълнявани и слушани музикални творби (нежна, тъжна, игрива, танцувална и др.). Обогатяват се и тембровите впечатления на децата, като се запознават с някои нови за тях инструменти (китара, тамбура) – външен вид, начин на свирене, звучност и приложение.

В четвърта група работата за формиране и развитие на певческите и хоро-ви умения също се разширява значително. Прилагат се разнообразни форми на упражнение както при разпяването, така и в процеса на затвърдяване на песенния материал, чрез които вниманието на децата се насочва към по-правилно певческо звукообразуване, към по-голяма лекота и точност на възпроизвеждане на мелодията и ритъма на песните, към по-активна артикулация на гласообразуващите органи, към по-ясна дикция и др. В тази възрастова група на детската градина се обръща по-голямо внимание на творческите изяви на децата във връзка с движенията. Те се проявяват в пресъздаването на образите в сюжетните музикални игри, в двигателните реакции на децата в съответствие със съдържанието на песните и пиесите, артистичното изпълнение на танцовите фигури и стъпки, в интересните хрумвания при движенията по собствен замисъл. „Чрез съдържанието по образователни ядра Възприемане, Възпроизвеждане, Музика и игра и Елементи на музикалната изразност се постига развитие на музикално-изпълнителски умения и умения за слушане на музика, насърчаване на спонтанната детска артистичност, както и стимулиране на интереса и желанието на децата да пеят, да слушат музика, да ѝ се радват и да я преживяват. Най-важната задача на педагога е да активизира и развива постоянно не някакви умения за възпроизвеждане на факти, а освободеното от задръжки мислене на децата. Мислене, което особено в детската възраст се свързва с фантазията и въображението.“ (Наредба № 5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование – <https://www.mon.bg/bg/59>)

Литература:

1. Atanasova-Vukova, A. (2019), Muzikalното obrazovanie na decata v purvite sedem godini. Izdatelstvo Daniela Hubenova, Sofiya.
2. Aleksieva, M. (2015). Podhodi kum ucheneto I nachinut na organizirane na obuchenieto v konteksta na socialnite I na tehniceskite promeni. Suvremenna humanitaristika, br. 2, Burgas.
3. Hyoyzinha, Y. (2000), Homo ludens. Izdatelstvo Zahariy Stoyanov, Sofiya.
4. Smilkova, S. (2019) Obraznoto i emocionalno vyzpriemane na muzikata – pyt kum formirane na meki umeniia, e-spisanie Nauka i obrazovanie, broj 2, ISSN 2683-0191
5. <https://www.mon.bg/bg/59> - Naredba № 5 za preduchilishtno obrazovanie

АСЕРТИВНОТО ПОВЕДЕНИЕ – АЛТЕРНАТИВА НА ДЕТСКАТА АГРЕСИЯ

Весела Панчева Стоянова
Бургаски свободен университет

ASSERTIVE BEHAVIOR - AN ALTERNATIVE TO CHILD AGGRESSION

Vesela Pancheva Stoianova
Burgas Free University

ABSTRACT: This report discusses some theoretical and applied aspects of the problem of child aggression and ways to form assertive behavior among students in third and fourth grade. The thesis that is advocated in this report is that assertive behavior can be formed by creating an appropriate educational environment. This is a long and difficult process that requires a unified focus of conscious thought and action by the child and leads to self-actualization and growth of the child's personality. Once learned, it becomes its enduring characteristic and enables it to make independent decisions, through independent thinking, turning to personal experience, accurate judgment, initiative, ingenuity, personal discipline, and cooperation.

Key words: *aggressive behavior, assertive behavior, integrated thematic learning through involvement in practical activities.*

В настоящата статия се разглеждат някои теоритико-приложни аспекти на проблема за детската агресия и начините за формиране на асертивно поведение сред учениците в трети четвърти клас. Тезата, която се застъпва в него е, че асертивното поведение може да бъде формирано при създаване на подходяща образователна среда. Това е дълъг и труден процес, който изисква унифицирано фокусиране на съзнателната мисъл и действия от детето и води до самоактуализиране и израстване на детската личност. Веднъж научено, то става нейна трайна характеристика и ѝ дава възможност да взема самостоятелни решения, чрез независимо мислене, обръщане към личния опит, точна преценка, инициатива, изобретателност, лична дисциплина и сътрудничество.

Основните понятия в настоящата статия: агресивно поведение, асертивно поведение, интегрирано-тематично учене чрез включване в практически дейности са част от дисертационния ми труд на тема „Трансформация на агресивното поведение в асертивно поведение чрез създаване на вълшебни при-

казки при ученици от начален етап на обучение (3-4 клас) и в него са подробно проучени и интерпретирани.

Коректната употреба на понятията в сферата на човешката агресия предполага изясняване на техните особености. Приема се, че съществува фина разлика между агресия, агресивност и агресивно поведение, която се свежда до многозначност на определянето на понятието агресия, тъй като във всекидневния език терминът се използва в най-различни значения.[4]

В психологията, както във всяка друга наука няма еднозначно определение на агресивността. Това към което се придържане в настоящия доклад е: „агресивността е специфична форма на поведение, което се изразява в демонстрация на неприязън, а понякога и на груба сила спрямо друго, с намерение да му причини вреда, болка.“ [8,с.277]

Агресията и агресивното поведение може да е оръжие, което да се използва за градивни цели (затова съществуват понятия като борбеност, свръх амбициозност и други), но в същото време може да унищожи всичко – както обектите на агресивното поведение, така и субекта на агресивно действие. Тя е инстинкт за самосъхранение, целеустременост в преследване на целите, поставени от личността пред самата нея. Интересът на социалните психолози към проблема за агресията се заражда през 1939 г., когато групата на Йейл, както често наричат учените от Йейлският университет на САЩ (*Йоан Долард, Леонард Дуб, Нийл Милър, Хобърт Маурер и Робърт Сийрс*) публикува своята монография „Фрустрация и агресия“. Тази работа е замислена като синтез на идеите в психоанализата и традицията на Кларк Хъл в бихейвиоризма; тя поражда много спорове и още повече емпирични изследвания. Съществуват три групи теории за агресията [5, с. 26-28]:

- *Агресията като инстинкт* (Конрад Лоренц, Робърт Ардри и Дезмънд Морис)

Агресията произтича главно от вроден инстинкт за борба. Агресивната енергия спонтанно и непрекъснато се генерира в човека, при това с постоянна скорост. С течение на времето агресивната енергия се акумулира и колкото повече се е натрупала, толкова по-слаб стимул е необходим за нейното задействане или освобождаване в открито агресивно поведение.

- *Агресията като нагон* (драйв) (Леонард Бърковиц, Сеймур Фешбах) [6, с.68]

Леонард Бърковиц смята, че стимули, които са редовно асоциирани с агресията, могат постепенно да придобият способността да предизвикват агресивни действия у предварително провокирани хора. Според него фрустрацията предизвиква гняв, който сам по себе си не води до открита агресия, а към готовност или нагласа да се реагира агресивно. Фактическата открита агресия няма да се появи, освен ако не присъстват подходящите релевантни на агресията знаци. Знаците са обикновено стимули (хора, места, предмети и т.н.), свързани с настоящи или предишни провокатори на гнева.

○ *Агресията като социално учене* (Алберт Бандура).

Теорията на научаването на Бандура представя най-всеобхватната теория или начин на мислене за човешката агресия от позициите на социалното учене [2]. Той издига тезата, че агресивното поведение може да се учи по същия начин, както и всяко друго поведение – чрез условните връзки на подкреплението и наказанието.

Така наблюдаваното поведение бързо става част от поведенческият репертоар на човека, превръща се в агресивен сценарий. В зависимост от опита и от индивидуалната история на социалното научаване и от свойствата на стимулната ситуация една подбуда може да води до зависимост, бягство, конструктивно справяне с проблема или агресия [2, с.48-57]

Отговорните за агресията процеси са по същество идентични на процесите, релевантни на ученето, изпълнението и поддържането на повечето форми на открито поведение. Най-голямото ударение при придобиването на агресията се поставя върху процеса на съпреживяване. Това учене, чрез наблюдение се счита като произтичащо от три типа моделиращи влияния: семейни, субкултурни и символни.

Позовавайки се на Теорията на Алберт Бандура за агресивността, като социално учене повече от двадесет години създаваме политики за алтернатива на агресивното поведение сред подрастващите в училището, което ръководя от 2000- та година насам първо, като зам. директор, а от 2009 година като директор на СУ „Димитър Талев“ град Добрич. Създадохме цялостна система за превенция и противодействие на агресивните прояви в училище и смея да твърдя, че тя дава своите положителни резултати в поведението, израстването и реализацията на нашите талевски възпитаници.

Агресията е инструмент за постигане на власт и себеутвърждаване. Хората се раждат с агресивен нагон, а средата е тази, която трябва да ни научи да го управляваме и контролираме. Родителите са значимите хора в живота на едно дете и са базисен модел за подражание. Когато има лошо родителстване, детето няма как да има друг модел на подражание, освен този на който е свидетел.

Становището, около което се обединяваме е, че децата не са единствените отговорни за своята агресия и агресивно поведение и, че тежестта се пада на възрастните. За съжаление няма „Училище за родители“ и често ставайки такива ние се оказваме неподготвени за тази, толкова важна и благородна роля. Грешките, които допускаме се оказват необратими и непредсказуеми. Ето защо възпитанието на децата трябва да започне от родителите и семейството.

Но какво е съвременното семейство? То е резултат от всичко онова, което се случва във всички сфери на общественно-икономическият ни живот. Забързани в своето ежедневие родителите отделят твърде малко време да общуват с децата си и разговорите се заключват в това дали са нахранени и от какво имат нужда, но само в смисъла на материално удовлетворяване на потребностите им. Икономическата криза и безработицата принуди много семейства да

живеят разделени, да пътуват и да не се виждат често. Възпитавани в едни условия, а принудени да живеят в нови икономически реалности много възрастни не успяха да се адаптират. Нивото на стрес и съотношението на положителни и отрицателни моменти в отношенията в семейството влияят на процеса на научаване на агресията. Децата, независимо от вродените черти на характера си, копират поведението на възрастните около себе си, наблюдават и имитират начина, по който родителите им овладяват гнева и раздразнението си. Днес децата неизбежно са подложени на влиянието на различните медии. Моделите на поведение, които виждат по телевизията (понякога дори в детските предавания), нерядко показват решаване на проблем чрез физическо насилие.

С изправянето на човечеството пред COVID19 реалността и всички мерки за безопасност, които следвахме, започнахме да ставаме свидетели на процеси и явления в обществото с непредсказуеми последствия, както върху възрастните, така и върху детското поведение, което е не само агресивно, но и автоагресивно. Преминаването на образователната ни система на електронно обучение, социалната изолация, липсата на двигателна активност и приятелско общуване между децата са част от предпоставките за новите проявления на агресивност. Формите на агресивно поведение се отличават, както в подбудите, така и в особеностите на самото поведение. Обикновено те имат различни рискови фактори и протичане. Как едно дете ще изрази агресията си, зависи от възрастта и пола му. Така например от моята педагогическа практика и наблюденията, които имам момчетата от прогимназиален и гимназиален етап на обучение по-често прибегват към открита и физическа, а момичетата – към индиректна и вербална агресия. За децата от начален етап на обучение в емперичното изследване, което проведох в дисертационния ми труд резултатите показаха, че децата от трети и четвърти клас нямат коренно различие както във възрастта, така и в половете. Това е една сравнително хомогенна по своята същност възрастова група, която беше обект на моите изследователски търсения. Агресивните прояви бяха сходни и преобладаваха в спектъра на вербалната агресия изразена в недоволство, ревност и завист. Като методи на изследване бяха използвани Наблюдение с протокол, Въпросникът за агресивност на Бъс-Пери, адаптиран за деца и Тест за асертивност на Дж.Тиндал адаптиран от сдружение „Съветите на училищните психолози“.

Напоследък ставаме свидетели на все по-чести прояви на кибер агресивност в социалните мрежи, която по своята форма е вид индиректна вербална агресия, но с много по-големи щети, поради своя обхват на разпространение и въздействие. Разпространението на слухове и лъжи, с цел да се навреди на някого придобива популярност в детските среди и за най-голямо съжаление се снижава възрастовата граница на извършителите.

Електронно обучение в отдалечена среда даде шанс в пандемичните условия все пак да се провежда образователен процес, но за съжаление създаде и условия за неочаквани реакции и агресивни поведенчески модели разиграва-

ни във виртуалната класна стая, чрез словесни кибер битки. Изразните средства са цветущи обиди, украсени със злоупотреба на лични снимки свалени от профилите в социалните мрежи, дообработени със средствата на информационните технологии и пуснати за унижение и забавление за сметка на жертвата. Тези нови проявления на модерна агресия трябва да се потушават своевременно, за да не придобият неуправлявани размери. В нашето училище има създадена система за противодействие и моментална реакция и всеки, който е дръзнал да си позволи подобно деяние се включва в процедура от мерки и дейности за осъзнаване на простъпката и недопускане на повторна такава. [9, с. 89]

Асертивността е едно от най-важните социални умения в съвременния свят и създаването на работещи модели за формирането му става все по-актуално и наложително. Това е умение, което изисква достатъчно информация и време, за да бъде усвоено и приложено на практика от съвременният човек във всички сфери на живота. Това е и една от основните задачи, които си поставяме в дисертационния труд за създаване на работещ и ефективен модел за трансформация на агресивно поведение в асертивно. Асертивността е част от цялата палитра на емоционалната интелигентност и прави комуникацията между хората по-ефективна. Тя е умението да представяме спокойно и уважително позицията и идеите си във всички сфери на живота си, подпомага управлението на конфликти, подобрява самооценката и има отношение към доброто психично здраве и благополучие. Понятието асертивност, както всяко понятие в психологията няма еднозначно определение, но във всички съществуващи има множество близки описания, които определят асертивността, като „съвкупност от умения, вярвания, нагласи и поведения, които способстват автентичното изразяване и взаимодействие на личността пред себе си и пред света.“[12]

Началото на експерименталното изучаване на този психичен феномен е свързано с клиничната практика, в чиято сфера работят психолозите Андрю Солтър, Джеймс Уолп, Арнолд Лазаръс, Арън Бек, Артър Фрийман, Рита и Рюдгер Улрих и др. За пръв път концепцията за асертивност се появява в трудовете на американския психолог Андрю Солтър, който комбинира ключовите разпоредби на хуманистичната психология и говори за асертивно обучение. През 1949 г. той публикува книга озаглавена „*Кондиционирана рефлексивна терапия*“ [10], в която се описват негативните ефекти от емоционалното обуславяне при липсата на асертивност. В работата си той представя модел с различни процедури за справяне в различни противоречиви ситуации и способността на личността да изразява своите емоции (възбуждаща личност) и (инхибираща личност) по начин, в който тя ясно очертава своите лични граници и зачита личните граници на другите участници в създадената ситуация. Формирането на асертивно поведение е процес, който изисква от отделната личност да преразгледа доколко личното ѝ поведение изразява собствените ѝ склонности и доколко това се налага от някой друг от близкото или далеч-

ното ѝ обкръжение. В този процес е необходимо да се осъзнае факта, че всеки сам е отговорен за действията и постъпките си и ако не е доволен от живота си, тогава той трябва да се коригира. Често се случва човек да попадне в ситуации чужди за него, като нагласи и ценности, от които да не може да излезе и страда от това. Ключовите моменти на обучението по асертивност включват замяна на негодни нагласи с нови. Като автор на термина асертивност се счита Джоузеф Уолп, основавайки концепцията си върху работата на Андрю Солтър. Джоузеф Уолп за първи път използва термина в книгата си „Взаимна инхибиторна психотерапия“ през 1958 г. [10], в която помества своята теория за обучение, наречена „Реципрочно инхибиране“. „Реципрочното поведение е поведение, което се конкурира помежду си. Ако една ситуация предизвика определен отговор, въведеният нов стимул може да предизвика различен отговор, а старата реакция може да бъде отслабена. Тъй като субектът все повече реагира по алтернативен начин, възниква ново обучение и старото поведение постепенно изчезва напълно.“ [11]

Асертивното поведение е ефективно при всяко взаимодействие. То може да бъде формирано, чрез различни методи и техники и може да улесни създаването на близки взаимоотношения с хората от обкръжението, както и успешна комуникация с авторитети. Веднъж научено асертивното поведение и редовното използване на подходите с увереност, настойчивост, откритост, уважение и честност към авторитети, от чието решение зависи постигането на значими цели, то шансовете за успех се увеличават. Хората, които подкрепят тази психологическа концепция, следват определени постулати, които Мануел Смит (американски психотерапевт) формулира в своята книга „Обучение на самоувереност“. Асертивното поведение може да бъде объркано с агресивно или пасивно поведение, основано на отношения. В дисертационния труд даваме някои индикатори, които могат да ни помогнат да се разграничим асертивното от агресивно и пасивно проявление на личността. В комуникацията съществуват четири основни поведенчески стила: *асертивен, агресивен, пасивен, пасивно-агресивен*. Заставаме зад тезата, че проявлението на асертивното поведение до голяма степен се обуславяват от личностната самооценка, която е активен фактор в детерминиране на дейността и поведението на човека. В процеса на формирането на съзнанието се формира и самосъзнанието, т.е. осъзнавайки своята социална среда, личността осъзнава и самата себе си.

Самосъзнанието е особена форма на съзнанието, чийто обект е собствената личност като субект на дейността. То е насоченост към собствените действия, чувства, мисли, поведение, към собствената обществена позиция. Самопознанието е знание за самия себе си. Особено значение има емоционално-ценностното отношение към себе си, което е специфично образование на самосъзнанието. Човек става субект на дейността, когато осъзнае отношенията си към действителността, като отношения към самия себе си. Най-ясно самосъзнанието се проявява в самооценката, т.е. способността на човека на ос-

новата на собствените си представи за самия себе си, за своите възможности, успехи и неуспехи, за качествата които притежава, за отношението на възрастните и връстниците към него да отчита точно и ясно мотивите на поведение и резултатите от дейността си. Тя е динамично образувание на психиката и нейното съдържание се определя от специфичните условия на индивидуалното развитие на личността [6, с.89]

Адекватната самооценка представлява необходима предпоставка за правилна ориентация в обществените взаимоотношения. Това е нещото, към което трябва да се научат хората още от най-ранна възраст докато изграждат убежденията за себе си на базата на личния опит и на одобрението или неодобрението на околните. Самооценъчните процеси оформят параметрите на взаимоотношенията между детето и обкръжаващия го свят, допринасят за развитието на неговата компетентност и гарантират качеството на изпълняваните от него дейности [6, с. 95]. Самооценката е свързана с формирането на определено ниво на претенции, отразяващи стремежа към определена степен на постижения в различни области на човешкия живот. Уйлям Джеймс предлага формула за определяне на самооценката, според която тя е в пропорционална зависимост от успехите и обратно пропорционална от претенциите на личността. Според тази формула пътят за повишаване на самооценката се изразява в увеличаване на успехите и намаляване на претенциите на личността [6, с.95] Колкото повече една личност се чувства реализирана, пълноценна и удовлетворена, толкова тя има адекватна самооценка. Ако обаче с повишаването на успехите расте и равнището на претенциите, самооценката остава една и съща.

Считаме, че умението за саморегулация представлява важно психологическо условие за реализирането на процеса на самоусъвършенстване и лежи в основата на трайните проявления на асертивно поведение. Саморегулацията включва анализ на собствените възможности и готовност за правилно възприемане на изискванията на другите хора, планиране и анализ на ситуацията, в която трябва да се действа във връзка с реализацията на тези изисквания.

Мощен стимул и условие за самоусъвършенстване представляват художествената литература и изкуството във всички негови направления. Чрез силата на яркостта на художествените образи в литературата и изкуството се оказва действено влияние върху съзнанието на читателите, реципиентите. Произведенията на изкуството и литературата дават не само знания, но и пораядат мисли и чувства, които стимулират въображението, мобилизират волята за действие, за саморегулация. [7,с.63-70] За Карл Роджърс самосъзнанието е ключово понятие за личността, Резултат от самосъзнанието е приемането на себе си, но и вяра в себе си, способността да се направи правилен избор по отношение на самия себе си.

Тези препоръки са взаимствани и внедрени в СУ „Димитър Талев“ град Добрич при прилагането на иновативният модел на „Интегрирано тематично

учене, чрез включване в комплексни дейности“ и най-вече във въведената допълнителна факултативна форма за учениците от 2 до 10 клас „Драма и гражданско образование“. От няколко години в училището ефективно действа Център за личностно развитие, в който с всички ученици от 1 до 12 клас се провеждат тематични тренинги и позитивни инициативи, дарителски и тематични кампании. Той е важно звено от цялостната система за превенция и противодействие на агресивното поведение в училище. Независимо към коя възраст са насочени дейностите на Центъра те имат обединяваща цел – формиране на пълноценна детска личност, с адекватна оценъчна система, която лежи в основата на асертивното поведение. Темите така са подбрани, че по достъпен начин да формират поведение различно от агресивните модели. Дейността е насочена към въвеждането на тренинги по социални умения и е ефективна стратегия и добра практика за повишаване личната самооценка на учениците, тяхната самоувереност и самочувствие. Дейностите за разгръщане на комуникативните умения, възможностите за разрешаване на конфликтите и мотивацията за личностно израстване и самоусъвършенстване са невъзможни без наличието на способности за адекватно самооценяване. Това го постигаме с периодични изследвания на учениците, за да открием стъпките в тяхното развитие и ако е нужно да съставим индивидуална програма за въздействие и промяна.

В училището са създадени множество добри практики за формиране на личностни модели на поведение чрез решаване на казуси, драматизиране и инсцениране на житейски и литературни сценарии и творби. В основата на част от тях стоят творчески инструменти за формиране на асертивно поведение и създаване на трайни поведенчески модели у учениците и утвърждаването му, като алтернатива на детската агресия. Работата в този Център за личностно развитие има за цел да предпази децата от агресивни прояви и да им покаже работещи техники за справяне с гнева и враждебността. Има създадени множество тренинги за формиране на адекватна личностна самооценка, като важна част от състава на асертивното поведение. Заставаме зад тезата, че учениците, които са наясно със своите възможности и са уверени в себе си са по-малко склонни към агресивност, независимо от ситуациите, в които участват. Често пъти сме ставали свидетели на случаи, в които наши ученици са били активни медиатори в конфликтни ситуации с техни връстници от други училища и са предотвратявали конфликти с неясен изход.

Неадекватната самооценка било то занижена или завишена е фактор за агресивно поведение. Чувството на неоцененост, на отхвърленост или прекалената разглезеност и липса на критерии за добро поведение кара децата да извършват действия, с които да предизвикат вниманието на значимите възрастни, както в семейството, така и в училище.

Децата черпят знания за моделите на агресивно поведение от три основни източници. Вероятно агресивното поведение на децата зависи от това, сблъскват ли се те с проява на агресия у дома. Липсата на самочувствие не е

непременно свързана с липсата на способности, а по-скоро с нереалистични очаквания и стандарти. Здравословното самочувствие не зависи само от успеха, защото всеки човек преживява неуспехи и винаги има някой, който се справя по-добре в нещо. Когато има балансирано и положително самочувствие, хората се харесва и приемат такива, каквито са. При неуспех, изкривената потребност от изява и превъзходство може да доведе до разрушителни емоции. Тъгата може да се превърне в депресия, а здравословният гняв от стимул за развитие може да стане разрушителна сила. Ниското самоуважение при децата е свързано с физически наказания и липса на засвидетелстване на обич от страна на родителите. Децата с ниско самочувствие разчитат на стратегии за справяне, които са контрапродуктивни, например тормоз, протести, измами, бягства, манипулации и т.н. Положителната самооценка предпазва децата от психичен дистрес и им дава възможност да се справят с трудни житейски ситуации фактор за уверено поведение. За да се изгради положителна самооценка могат да се използват различни техники.

- да се акцентира върху позитивния житейски опит, за да се възстановят собствените ресурси на детето за справяне в критични ситуации;
- децата не трябва да бъдат постоянно под натиск да вършат все повече дейности и при това по-добре;
- не е достатъчно възрастните да казват, че обичат детето – то трябва да се чувства обичано. Има голяма разлика между това, да те обичат и да се чувстваш обичан;
- децата не трябва просто да са приемани такива каквито са, но и да бъдат ценени такива каквито са;
- децата трябва да се научат да възприемат чувствата си, да бъдат окуражавани от възрастните. Те трябва да се чувстват специални, само защото съществуват. Ако позитивността засилва самооценката, обичта я храни.

В педагогическата практика формирането на адекватната самооценка се приема за психологическо условие за реализиране на процеса на самовъзпитание. Формирайки се в учебната дейност и в процеса на общуването самооценката може да стане устойчиво свойство на личността на ученика и благоприятна психологическа предпоставка за развитието на самовъзпитанието. Адекватната устойчива самооценка слага позитивен отпечатък върху всички страни от живота и личността на децата. Тя е важен психологически източник за уверено и уважително отношение към себе си и другите, а това лежи в основата на асертивното поведение.

Генералната цел на всяка образователна система е да създаде образователни политики и програми, които да гарантират израстването на личността на подрастващите не само като добре образовани, но и добре възпитани, емоционално стабилни и притежаващи умения за живот социума. Формирането на учениковата личност е труден, многообразен и продължителен процес, изпълнен

с предизвикателства, като едно от тях е агресивното поведение и неговите проявления в детското обкръжение. Водени от желанието да променим съвременните тенденции на увеличаване броя на агресивните прояви в училище и снижаване възрастта на извършителите им, както и да противодействаме с положителни поведенчески модели, създадохме „*модел*“ с включени подходящи методически подходи и инструменти за изграждане на асертивно поведение, като алтернатива на детската агресия.

Изводът до който достигнахме от направеното изследване е, че „*моделът*“ носи потенциал и способства за промяна в нагласите и поведението на учениците към консенсусни действия и сътрудничество, към търсене на взаимно приемливи решения основани на зачитане правата и отговорностите на всички участници в възникващите ситуации. Запленени от постъпките на положителните герои в създадените от тях приказки те до голяма степен искат да приличат на тях – да бъдат добри и да вършат добри дела за всички. Създадените приказки носят послания за бъдещето на човечеството, в което ще царят разбирателство между хората – без насилие, болести и войни. Прилагането в практиката на предложените способности ще спомогне за изграждането и формирането на успяващи и удовлетворени от постиженията си личности. Авторското виждане по този въпрос, е че колкото повече възможности за положителна изява имат децата от тази възраст, толкова по-стабилни и уверени израстват те. Колкото една личност е по-самоуверена, толкова повече се увеличават шансовете ѝ за себerealизация, а тя зависи от редовното практикуване на асертивно поведение. Считаме, че е наложително в образователната ни система да се застъпят все повече добри практики за формиране на асертивно поведение още от най-малка училищна възраст, само по този начин обществото ни ще се придвижи напред, като се освободи от вековните ни модели насаждани от нашите прадеди на пасивност, нежелание открито и честно да споделят мнението си, а когато вече нещата излязат извън контрол да се стига до конфликти и разцепление между хората.

Имаме основание да твърдим, че са се намалили агресивните прояви и са се повишила асертивните прояви на участниците в изследването.

Направеният литературен преглед установи, че проблематиката, свързана с агресивното поведение не е нова, но формирането на асертивно поведение е територия, която очаква своето опознаване и развитие в българското образование. Елементи на това поведение са познати, но като цяло асертивното поведение тепърва предстои да се изучава и прилага. В този аспект настоящият дисертационен труд може да се нарече пионер в създаването на добри практики за формиране на това толкова важно поведение необходимо за човекът на бъдещето – личности готови да отстояват своите възгледи и позиции без да накръняват чуждите. Знанията и опита, свързани с всичко казано до сега подлежат на бъдещо усъвършенстване в учебна среда. Внесената терминологична яснота позволява да се отграничат понятията агресивност и асертив-

ност от сходни понятия. Разработването и прилагането на „Модел за трансформация на агресивно поведение в асертивно поведение, чрез създаване на вълшебни приказки“ е подходящ за деца в не само в начален етап на обучение, а и в прогимназиален етап. Приложим е в учебна и извън учебна среда.

Използвана литература:

1. Aleksieva, M. Syvremenni proekcii na nachalnata uchilishтна pedagogika, Ekip RA, S, 2019.
2. Bandura, A. - Teoriia na socialното obuchenie, Narodna prosveta, S., 1977.
3. Berkovic L. Agressiia: prichiny, posledstviia i kontrol' [Tekst] / L. Berkovic. Sankt Peterburg, Prajm – EVROZNAK, [el.resurs]. URL: <http://nkozlov.ru> (data 25.09.2011).
4. Boiadzhieva N., P. Miteva: Gniav i agresivno povedenie pri decata. Prevenciia. Tehnologii. Metodi za spraviane, Izd. M-8-M, 2008.
5. Gospodinov, B. Za syshtnostta i strukturata na metodite na obuchenie. Pedagogika, No 2/1995.
6. Dzhonev, S., Socialna psihologiiа, t.2, Sofi-R, S., 1996.
7. Dimitrova, M. Vnimanie i hudozhestveno tvorchestvo.
8. Ригъов, G. L.N.Desev Kratyk rechnik po psihologiiа, Sofiia, 1981.
9. Rumianceva T.G. Poniatie agresivnosti v sovremennoj zarubezhnoj psihologii 1991. №1.
10. Todorkov, K. Eksperimentalna psihologiiа. VT., Faber 2002.
11. Todorova, L., Todorina D., Zhiriakova, P. – Nakyde sled urocite, Makros 2000, 1995 <https://online.markovcollege.com/course/kurs-uverenost>

КУЛТУРАТА КАТО ВЪЗМОЖНОСТ ДА СЕ РАДВАМЕ НА ЖИВОТА

доц. д-р Румен Бостанджиев
Бургаски свободен университет

CULTURE AS OPPORTUNITY FOR JOYFULNES

Ass. Prof. Roumen Bostandjiev, PhD
Burgas Free University

РЕЗЮМЕ: Статията разглежда способността за преживяване на радост от живота като едно от върховете постижения на световната култура. Субективните предпоставки за постигане на жизнерадостна нагласа се осмислят в светлината на теорията за „потока“ и разбирането за осъзнато присъствие в момента (mindfulness). Акцентира се върху изграждането на проактивната жизнерадостна нагласа у подрастващите.

Ключови думи: *култура, жизнерадост, осъзнато присъствие, поток.*

REFERENCE: We discuss the ability to experience the joy of life as one of the main achievements of human civilization and culture. Using theoretical construct of „mindfulness“ and „flow“ we focus our attention on subjective ingredients of ability to be not only mindful, but joyful. As crucial condition for that we point love, creativity and freedom.

Key words: *joyfulness, flow, mindfulness, culture.*

По традиция категорията „култура“ (създаденото от човека) се противопоставя на това, което съществува естествено в природата (**natura**). Съществуват различни определения за това какво точно включва човешката култура. Със сигурност тя няма как да се отдели от натрупания през хилядолетията опит във всяка сфера на човешкото битие, от познанията за света и уменията ни да оцеляваме и да се развиваме в него. Културата е неотделима и от процеса на нейното предаване и трансформиране през поколенията благодарение на образованието, семейните и социалните традиции, изкуствата и цялостния социален регламент за функциониране на различните институции и структури в обществото.

Напоследък все по-често си задаваме въпроса – кои са ключовите компоненти в съвременната ни култура? **Кое е това, което в най-голяма степен ни прави хора?**

Основание да се питаме точно това е безспорният факт, че шеметният напредък на науката и електронните технологии през последните десетилетия с нищо не допринася да ставаме по-човечни, нито пък да живеем като братя

на тази Земя. В моменти, когато надвисналата опасност от световна война събужда заспали първични импулси като страх, алчност, агресия и надменност, усещаме колко крехка е хуманната аура на любовта, състраданието, разбирателството и сътрудничеството, а именно те ни правят наистина хора. Без запазване и развитие на тези ценности, цялата ни човешка култура губи своя смисъл и е способна да се самоунищожи.

Печално е, че точно днес някои дейци на културата започнаха да чертаят странни **разделителни линии**, аргументирайки се с невнятни заклинания като „културни кодове“, които следва да оправдаят новите геополитическите разломи. На прага на ново разделение, което усилено ни се натрапва, си струва да се обърнем към ценностите на Хуманизма, за да намерим общовалидни човешки код, който няма да позволи нова културна конфронтация, подобна на тази от времето на Студената война, за която някои от нас все още имат спомен.

Радостта от живота, благополучието, благоденствието са все понятия, описващи това усещане за спокойствие, сигурност и откритост към света и към другия, без които е трудно да си представим цивилизования живот. Но именно радостта е тази емоция, която ни дава усещане за свързаност и оптимизъм, за съпричастност и отдаденост към общото ни благо. Може да изброим поне няколко основания за това:

1. Радостта е обединяващата човешка емоция, която спонтанно възниква когато сме в **мир и хармония със себе си и със света около нас**. Когато сме здрави и успешни в начинанията си. Когато действията ни са ефективни и осигуряват реалното ни оцеляване и развитие. Когато сме пълноценно свързани с хората около нас и това ни дава чувство за сигурност, спокойствие и лична значимост. Когато имаме усещането, че може да определяме съдбата си и живота ни изглежда благополучно предвидим и оптимистичен.

2. За разлика от по-елементарното **епикурейско разбиране** на радостта като удоволствие от житейските наслади, едно по-задълбочено разбиране на радостта от живота включва и древногръцката „**еодаймония**“ – **смислен живот**, който постигаме, когато сме отдадени на общозначима кауза в името на общото добруване.

3. Дълбоката способност да се радваме на живота е неразривно свързана с **възможността да откриваме смисъл** в него и да се чувстваме значими от това, което може да направим не само за себе си, но и за другите. Достигането до тази висша способност не е лесно. То предполага себепознание и самоусъвършенстване, придобиване на компетентности и опит, познание за света и умения да се свързваме пълноценно с другите хора, с всичко, което ни обкръжава.

Повод да се замисля за това **по какво може да се разпознае истински културния, образования, цивилизования човек** бяха абитуриентските празненствата на площад „Св. Александър Невски“ в София тази година. Наблюдавах красивите млади хора, изправени пред прага на „зрелия живот“ и се опитвах да откроя какво им е дала образователната ни система, какво сме

им дали и ние, родителите като „култура“. Кой знае защо ми хрумна, че способността им да се радват дълбоко и пълно в този изключителен момент от живота, би могъл да е важен знак.

Търсех радостта и я отривах в най-невероятни проявления. Дадох си сметка колко неподготвени са не само тези млади хора, но и ние самите за това да изразяваме и споделяме радостта си. Колко беден е спектърът ни от изразни възможности извън пищните трапези, оглушителните фойерверки и алкохолното опиянение.

Аскетичната християнска традиция, травматичният исторически опит и заучената безпомощност, в която ни поставят днешните нагласи, че сме малки и зависими, сякаш блокират мощната витална енергия на радостта от живота, която е най-спонтанният израз на факта, че сме живи. Ако не сме способни да се радваме, ние не сме свободни, не сме разкрили дълбините на душата си за обич, не сме отприщили напълно творческия си потенциал.

Какво е необходимо за да освободим духа си от всичко, което го скрива и потиска способността ни да се радваме на живота?

Съвременната неврофизиология възприема радостта като естествено състояние, при което от една страна отсъстват сигнали за налична заплаха, а от друга – активно са включени биологичните „системите за самовъзнаграждение“, които ни информират, че изпълняваме „предначертаната мисия“. Някои автори като Csikszentmihalyi, M. (1990) наричат това състояние „поток“. Според него ние сме в поток, когато заниманието ни провокира да покажем и развиваме своя потенциал без да надхвърля драстично способността ни за адекватен отговор. Ако задачата надвишава възможностите ни – ние сме тревожни. Когато обаче тя е под тях – ние ставаме апатични и отегчени. Истинската радост е свързана с активно позитивно мобилизиране на вътрешната ни енергия и с възможност да споделяме това преживяване със значимите за нас хора.

Пребиваването в състояние на поток е определящо за **качеството ни на живот**. А то според традицията, оставена от Зигмунд Фройд, зависи най-вече от отношението ни към другите и отношението ни към работата. В този смисъл свързването ни чрез **любов**, както и **творчеството** в работата, са основните източници на автентична радост от живота. И двете възможности изискват наличие на **свобода**, тъй като външният натиск и принуда блокират креативността и способността ни да обичаме.

Освен с любовта и творчеството, като елемент от състоянието на поток, способността ни да се радваме на живота има директна връзка и със способността ни да **присъстваме осъзнато и изцяло отдадени в настоящия миг**. Това състояние в англоезичната литература се назовава с термина **mindfulness**.

Основните пречки да присъстваме максимално осъзнато и отдадено в настоящия миг са две:

Първата е **склонността ни да потъваме в травмите и болезнените моменти от миналото**, които прекомерно ангажират съзнанието ни с чувство за вина, безпомощност и самота. Протрахираната скръб и болка от неизбежните

загуби, които търпим в живота си, могат трайно да ни лишат от способността да се радваме на настоящия миг. По същия начин, нашите мисли и чувства могат да бъдат прекомерно **фиксиранни и върху тревоги, свързани с бъдещи събития**. Постоянното очакване на апокалиптични развръзки, хроничният страх от предстоящи бедствия буквално ни сковават. Продължителното пребиваване в това състояние става стил на живот и неизбежно поражда дистрес. Това е патофизиологичен отговор на организма, при който психичният стрес с повишен интензитет или продължителност изчерпва адаптивните възможности на организма и предизвиква деструктивни процеси, свързани с възникването на автоимунни състояния, ендокринни и метаболитни нарушения, известни като психосоматични заболявания.

Очевидно способността ни да се радваме на живота не е само най-спонтанното и естествено състояние, в което ние сме напълно отворени към света и готови да разкрием изцяло своя потенциал за любов и творчество. **Радостта е осъзнат избор, но и умение целенасочено да погледнем на света и на себе си по възможно най-интелигентен, морален и оптимистичен начин**. Без съмнение способността ни да се радваме на живота **се научава и това е процес, който се доизгражда през целия ни живот**.

В политически документи от социалистическото ни минало присъществеше понятието „изграждане на **жизнерадостно отношение към живота**“, „жизнетвърждаваща позиция“. Днес тези думи сякаш звучат твърде лустросано и фалшиво, но в един нов прочит понятието „жизнерадост“ наистина би могло да реабилитира своето значение като една от основните цели на образованието и културата.

Защото радостта от живота е неделимо свързана с любовта към живота, с отговорността за живота. Жизнерадостният човек е открит към другите и към себе си, той е изпълнен с любов, всеотдайност, загриженост и съпричастност. Радостният човек е дружелюбен и толерантен, той е готов да сътрудничи и с вдъхновение да даде всичко от себе си в името на благородна кауза.

Противоположността на радостта е тъгата, самотата, отчуждението, егоизмът, омразата. Трудно е да си представим, че човешката култура би могла да поддържа тези състояния, независимо от популярния израз, **че мъдростта е тъжна**. Всъщност ако се замислим, това че някои ерудирани и високо компетентни хора изпадат понякога в самоизолация и дълбок скептицизъм, съвсем не означава, че познанието и опита неизбежно водят до песимизъм. В съгласие с множествената теория за интелигентността, за постигането на чувство за благополучие и удовлетвореност от живота, далеч не е достатъчно човек да притежава само т.н. математическа интелигентност, измервана с показателя IQ. Усещането за щастие и смислен живот е свързано с т.н. **емоционална и социална интелигентност**, които всеки от нас развива през целия си живот.

И точно това е добрата новина. Никой от нас не се ражда изначално тъжен или весел. Всеки от нас има шанса да се радва на живота. Но **радостта от живота не е пасивно, съзерцателно състояние**. Тя изисква осъзнати, целе-

насочени и компетентни усилия, упоритост и воля за постигане на цели, които осигуряват индивидуалното и общото ни добруване. Противно на някои наивни „духовни практики“, разбиращи пътя към щастието като пасивно постигане на нирвана и екстаз без всякакво усилие, идеята за потока и осъзнатото присъствие залагат на проактивния елемент, изискващ пълноценна междуличностна комуникация, споделяне и взаимодействие при съвместното постигане на общозначимите цели.

Наистина медитативните техники дават изключителна възможност да се концентрираме върху преживяванията си и да мобилизираме човешките си ресурси. Те ни позволяват да се саморегулираме по най-добрия начин без да ставаме зависими от химически агенти. Всеки от нас обаче се намира в непрекъснато взаимодействие с външния свят и без активна и осъзната позиция в това взаимодействие, благополучието ни няма как да се получи единствено чрез подреждане на „света вътре в нас“. Подобни практики са популярни в аскетичната идеология на някои източни култури, но в съвременната интегративна култура ефектът им е едностранчив и с тях по-скоро се заобикалят реалните предизвикателства или се създава илюзията, че те не съществуват. По тази причина пресилената и непоклатима радост в различни просветлени общности на религиозни фанатици или привърженици на „позитивното мислене“, е често фалшива и служи за прикриване на подлежащи проблеми, които скрити няма как да се решат и стават още по-тежки.

Автентичната радост от живота предполага възможност да понесем и превъзмогнем болката, изправяйки се открито пред нея. Много често именно загубата и мъката, която тя ни причинява, показва истинската цена на нещата от живота ни. Учи ни да ги ценим и да ги пазим, подготвя ни за следващите ни срещи и открития. Жизнерадостната нагласа към света не ни прави непрекъснато радостни, но поддържа вярата ни, че каквото и да се случи, все ще намерим изход. Помага ни да сме упорити в преследването на целите си, защото ако нещо не стане по един начин, то ще стане по-друг.

Много още може да разсъждаваме за това какво в днешната ни култура и образование ни учи да се радваме на живота. Струва си непрекъснато да си задаваме и въпроси като: Способни ли сме наистина да отворим изцяло съзнанието, душата и сърцето си към радостта, която ни носи всеки миг? В състояние ли сме осъзнато и съвместно да създаваме повече такива мигове в живота си и да ги споделяме с важните за нас хора? Без съмнение обаче, най-добрият начин да научим децата си да ценят всеки миг от живота е самите ние да им дадем личния си пример.

Reference:

1. Brach, T., *Trusting the Gold*, Boulder Colorado, 2020.
2. Csikszentmihalyi, Mihaly *Flow. The Psychology of Optimal Experience*, Harper Collins Publishers. (1990).

ВЪТРЕШНОТО ЗРЕНИЕ СПОРЕД ОРИГЕН И БЛАЖЕНИ АВГУСТИН

Татяна Стефанова Данева

INNER VISION ACCORDING TO ORIGEN AND AUGUSTINE

Tatiana Stefanova Daneva

АБСТРАКТ: Целта на тази статия е да представи теоретично изследване, свързано с произхода на духовните сетива (по-конкретно вътрешното зрение) и неговото предназначение, от гледна точка на библейските тълкувания, позовавайки се на някои известни богослови като Свети Августин и Ориген.

В исторически аспект на християнството, духовните сетива се разглеждат в няколко аспекта, съответстващи на различни философски източници. Духовните сетива не са просто метафора, а по-скоро се разглеждат като резултат от активирането на финото тяло, което от своя страна е посредник между душата и чувствителното преходно тяло.

Ключови думи: телесни сетива, вътрешно зрение, Дух, вяра, интуиция

ABSTRACT: The whole of this article is to present the theoretical research related to the origin of spiritual networks (in particular inner vision) and its purpose, from the point of view of biblical interpretations, referring to some specific theologians such as St. Augustine and Origen.

In the historical aspect of Christianity, spiritual networks are considered in several aspects, corresponding to different philosophical sources. Spiritual networks are not just a metaphor, but are soon seen as the result of the activation of the subtle body, which in turn mediates between the soul and the sensitive former body.

Key words: bodily senses, inner vision, Spirit, faith, intuition

1. Корените на разбирането за духовните сетива.

В творчеството на Аврелии Августин се отличава с подчертания акцент към саморефлексията и стремежа към вътрешно търсене на духа. Например, в своята книга „Изповеди“, той очертава обсега на теологичното си изследване директно заявявайки: „Дай ми, Господи, да узная и да разбера дали първо трябва да те призовавам, или първо трябва да те прославям – и дали трябва първом да те познавам, или трябва първом да те призовавам... Ще те търся, Господи, призовавайки те, и ще те призовавам, вярвайки в тебе... Призовава те, Господи, моята вяра, която си ми дал, която си ми вдъхнал чрез човешкия образ на Твоя Син, чрез служенето на Твоя проповедник.“ (2006, I, 1) Хипон-

ският епископ живо се интересува от връзката на човека с неговия създател, търсейки пътя към осъществяването на тази връзка.

Безспорно, Августин е повлиян от антропологическата тенденция в ранния неоплатонизъм. Затова не е изненадващо, че той поддържа възгледа за безтелесната природа на душата и нейното безсмъртие, позовавайки се на тезата, че именно в нея е вложен човешкият образ и подобие на Бога. Изхождайки от тази позиция, епископът потвърждава, че духовните сетива представляват средството за постигане на благодатен живот. В ролята си на посредник, те позволяват на човешкото същество да се докосне до божествени неща.

„Също като в модела на ранния неоплатонизъм, духовната трансформация е възможна, защото в обръщането си към себе си по подобие на висшето ние сами ставаме като него. Когато нашият ум се насочи навътре и нагоре, самопознанието прераства в богоуподобление“. (Маринов, В. 2014)

В този смисъл настоящата реалност съществуването в материалния свят има за цел състоянието, до което ще достигне душата когато най-накрая е успяла да се обедини с божественото. Тази теоретична постановка е поддържана от представители, привърженици на мистичния опит.

Според тях, още по време на земния живот е възможно да се зърне нещо от бъдещето състояние на душата, благодарение на развитието и усъвършенстването на петте духовни сетива.

Например, „Порфирий учи, че умозрящата душа (*anima intellectualis*) – очевидно в процеса на висшето (само)познание – „е способна да стане единосъщна (*consubstantialem... fieri*) с ума на Отца“. (Маринов, В. 2014)

В основата на това твърдение, лежи допускането, че е възможно да се преписват на вътрешния човек предикати, аналогични на външния. Тази теза се позовава на принципа, че подобното се познава от сходното – „Каквото горе, това и долу“.

Важните етапи, очертаващи контурите на богословската традиция неминуемо се свързват с имената на Ориген и Свети Августин, които се съсредоточават върху основите на древното християнство. Благодарение на тях се отбелязва значителен обрат в историята на духовността, чрез основаване на теологията върху основата на библейските текстове.

Всъщност на практика това означава, че изучаването на теологията задължително включва системно обяснение и разбиране на посланията, което предполага напредването в божествените тайни. Този вид симбиоза предлага преминаването от буквата към духа на свещения текст.

По този начин дълбочината на разбирането на божествените послания се разглеждат пряко свързани с духовното развитие на човека.

Този път включва две нива: буквалното ниво, по своята същност несъвършено, и и духовното или още т. нар. алегоричното ниво. От своя страна тези две нива, предполагат различни смисли и значения.

Очевидно е, че в основата на тези две модалности е платоническото разграничение между реалността на разумния и разбираемия свят.

Трябва да се отбележи, че приложението на алегоричния метод не е абсолютна новост, понеже той е бил прилаган още в по-ранен етап от гръцките мислители, когато са се изследвали дълбоките истини в омировите стихотворения и древната митология.

Например Псалом Александрийски развива тази процедура при четенето на древните текстове, и вече е имало алегорични традиции в самото ранно християнство, което се чете Стария завет с постоянен намек за Новия, като предсказание на бъдещи събития.

Ориген обаче е първият, който прилага методично този вид екдегега, чиято лигитимност се крие в ексцентричното състояние на писанието.

Много откъси от текстовете със сигурност съдържат елементи, които са трудни за тълкуване, ако се приемат буквално. Поради тази причина, те изискват друг вид анализ, за да се открие тяхното значение.

Вдъхновяващото ядро на литературното творчество на Ориген се състои от тройното му четене на Библията. Тълкуването на библейските текстове, се състои в три етапа, които не винаги са последователни: буквалния, моралния и духовния, съответстващи на триединството между тялото, душата и духа.

По този начин, духовното измерение на писанието, изисква дълбокото разбиране на разумните същества, преминали чисто разумната стъпка посредством единствения аскетичен път. Тук най-ярко се откроява практическия корелат, който изисква богословското изследване. С други думи, ако човек не стане дух, той няма да може да разбере крайния и истински смисъл, съдържащ се в думите на писанието.

Обратното, не е възможно да се изведе скритото значение, съдържащо се в свещения текст, чрез обикновен чувствителен поглед и повърхностно тълкуване.

Ако човек не се е пречистил от привързаността си към разумното, то колкото и да се опитва, няма да разбере нищо от съдържанието на посланията.

Ориген твърди, че само съвършените притежават духовните сетива, понеже те са изострени чрез постоянно упражняване на разпознаване, като по този начин се пречистват в най-висша степен очите на разбирането, предназначени от природата да различават истината и да я съзерцават директно. В тази връзка той казва следното:

„И тъй, човекът не е тялото, нито дори единството от душа и тяло, а е безсмъртният дух, който временно обитава в тленното тяло. Всъщност, тялото, само по себе си, както и целия материален свят не съществува реално“.
(Ориген, 2003: 66)

Според него, „освен тези усещания, които в действителност не са нищо друго освен променливи състояния на собственото ни съзнание, ние не бихме могли да възприемем онова, което се назовава материална субстанция и което, следователно, именно поради факта, че не може да бъде възприето, ако се

придържаме към здравия разум, би трябвало да приемем за несъществуващо“. И продължава: „Но макар единствената реалност, която за нас се явява непосредствено дадена да е съзнанието, повечето хора, заплени от сетивните усещания, като от някаква магия, се отъждествяват изцяло с тялото или по-точно с онзи сбор от илюзорни представи, който погрешно смятат за реално съществуващо струпване на материални елементи, наречено тяло“. (Ориген, 2003: 66)

Затова може да се каже, че упражняването на духовните сетива, не представлява мистика от чисто интелектуален характер, тъй като пътят на издигането на душата завършва с трансформация за благословения живот.

Сърцевината на тази доктрина се състои в това, че привилегирования начин да познаваме Бог намира своя източник и изпълнение в любовта.

Според Августин, любовта заема първостепенно значение в развитието на духовните сетива.

Но какво всъщност е любовта?

В произведението си „За Божият град“, Августин излага идеята си за два контрастиращи Града, Градът на Бог и Градът на Земята. Божият Град се състои от всички човешки и небесни същества, обединени в любовта си към Бога и в стремежа си да го прославят. Градът на Земята се състои от онези същества, които обичат само себе си и търсят своята собствена слава и добро. (Августин, А. 2013: 11; 22)

Очевидно, тук се представя алегорично борбата между материалната/светската и духовната сфера.

В книгата „За началата“ на Ориген, четем следното: „В сферата на религиозния опит, вярващия преживява божественото като любов, мъдрост, сила, благодат. Всичко това (Любов, Мъдрост и т.н.) са преживявания не на самата Същност на Бога, каквато тя е в себе си и за себе си, а на Нейната енергия. И когато назоваваме Бога с имена като Любов, Мъдрост и т.н., всъщност именуваме не Него самия, а енергиите му“. (Ориген, 2003: 56)

А този аспект на божественото, който се открива на разумните същности и който е достъпен за тяхното познание, според Ориген, е Словото Божие – Сина. Ето защо, всъщност Отец не се именува изобщо. Неговото име е „Чудно“, както сам той заявява, а – казва Ориген – „на Сика се дават имена като: „светлина на истината, жертва, правда, освещение, изкупление и др.“, които пък не са имена на същността, а на енергии „ (Ориген, 2003: 56)

2. Вътрешните очи като съдии на външните.

Августин също така потвърждава, че „вътрешните очи са съдии на външните“, в смисъл, че вътрешните очи виждат много неща, които външните не виждат, а телесните възприятия от своя страна не се оценяват с плътски очи, а с тези на сърцето.

Настоящото изложение има за цел да изясни важните бележки, които Св. Августин развива по отношение на вътрешното зрение и неговото превъзходство спрямо телесното зрение.

Например, в тази връзка Ориген казва следното: „в Нашите очи не могат да съзерцават самата природа на светлината, т.е. субстанцията на слънцето, но съзерцавайки неговия блясък или лъчи, преминаващи, може би, през прозореца или през някакъв друг проводник на светлина, ние бихме могли да си представим, колко велик е самият източник на телесната светлина. По същия начин и делата на Божествения Промисъл и изкуското устройство на Вселената са като някакви лъчи на Божествената природа в сравнение със самата субстанция и природа [Божия]. Със собствени сили (*per seipsam*) нашият ум не може да съзерцава Бога, такъв какъвто Той е [Сам по Себе Си и за Себе Си], но познава Отеца на всички твари от красотата на творенията му и великолепието на вселената“. (Ориген, 2003: 6)

„Той е Ум и едновременно с това е източникът, от който получава началото си всяка рационална природа (всеки ум). Но умът за своето движение съобразно собствената си природа не се нуждае нито от физическо място, нито от чувствена величина, нито от телесна форма или цвят, нито от която и да е от характеристиките на телесността или материята“. (пак там)

„Така умът е не само най-близо до това да бъде наша безтелесна същност, но се оказва и единствената ни способност, водеща до Бога вътре в нас“. (Маринов, В. 2014)

3. Същността на „блаженото (духовното)зрение“.

Последната книга, в която се говори за края, в произведението „За божия град „е изправена пред сериозния проблем, относно възкресението на мъртвите. От тук следва, че размисълът за духовното зрение, се развива в рамките на тази гледна точка, заключавайки какъв ще бъде животът на блажените в техните духовни и смъртни тела. Някои философи обаче, категорично отричат подобна теория за възкресение на плътта. В тази връзка, Августин предлага убедителни аргументи, в подкрепа на опровержението на скептичните философски нагласи, подчертавайки, че възкресението на тялото не противоречи на божественото всемогъщество като се има предвид, че тленността на грубото материално тяло ще бъде преобразена в нов облик на духовното тяло. Той подчертава, че щом в този живот е възможно човек да бъде духовен, въпреки тялото си, колко повече в бъдеще той ще бъде духовен чрез тялото си, когато самата плът е възкръснала, т. е. е в друго състояние.

Изправен пред въпроса за нетленното тяло, на което блажения ще се радва, Августин поставя въпроса как Бог може да се види чрез това тяло, понеже възкръсналият вече би бил чист дух.

Според него човешкото и ангелското, би било само образ на тази неизрима реалност. Като участници на неговия мир, благодарение на своите спо-

собности, ангелите го знаят, докато хората обаче, въпреки интелекта си, участват в този мир в много по-малка степен.

Според него ангелите виждат Бог лице в лице постоянно, а не прекъснато. И както те го виждат сега, така ще го видят и благословените, в бъдеще, когато плътта е възкръснала.

Именно поради тази причина, предвид самото предположение затова, как, по какъв начин ще се разгърне духовното тяло, Августин се опира на вярата, а не на осезаемото, това, което се вижда с чувствителните сетива. Той има за основа библейските източници, за да открие скритото значение, съдържащо се в посланията, чрез разгръщане на рационален дискурс. Макар, че вярата е недоказуема по своята същност, може да се докаже целесъобразността и легитимността на нейното съгласие.

Августин дава пример с пророка Елисей, който отсъстваше по тяло, но присъстваше по дух, и видя чрез духа си, как слугата му, получава подаръци от сирийския цар, когото пророкът беше излекувал от проказа. И ако Елисей не се нуждаеше от плътски очи, за да види това, което видя в духа си, то тогава блажените имат ли нужда от плътски очи?

Той също така акцентира на послание I Йоан, в чиито редове се чете, че когато Бог се появи, ние ще бъдем подобни на него, понеже ще го видим такъв, какъвто е. Августин обаче пояснява, че под „лицето на Бог“, трябва да се разбира неговото проявление, а не част от него, сякаш Бог има материално лице.

Освен това, той насочва вниманието ни към пасаж от първото послание до Коринтяни; (13: 12; 13) за да акцентира на разликата между настоящия живот, който се основава на вярата, и бъдещия, когато ще е възможна много по-ясна визия. „Сега виждаме смътно като през огледало, а тогава лице в лице; сега зная донейде, а тогава ще позная, както и бидох познат. А сега остават тия три: вяра, надежда и любов; но по-голяма от тях е любовта.“ (Библия, 1992: 1451)

Основният въпрос всъщност е, дали Бог в този бъдещ живот ще бъде видян с телесните очи или не?

Не трябва да се забравя, че вярата, според библейските текстове, се намираща в сърцето, а не в тялото, понеже се занимава с това, което в земния живот е невъзможно за виждане. Макар че т. нар. „вътрешен човек“ вижда чрез духа, няма категоричен отговор колко далеч достига потенциала на духовното тяло. Именно Бог е този, който би могъл да го одухотвори, и да го направи способен за видения, които не отговарят на естествените телесни очи. Въпреки, че трансцендентната невидимост на Бог им предоставя такава способност, тя е запазена само за чисти духове. Този взор притежаван от благословените, ще им позволи да видят „безплътното“, понеже Бог може да бъде видян единствено с очите на сърцето. От тук може да се заключи, че наградата на вярващите се състои в способността за ясна визия в бъдещия живот. В този бъдещ живот, тялото няма да възпрепятства душата поради нейната нетленност.

Следователно телесните очи имат своята роля, и ще бъдат на мястото си, вместо да бъдат изцяло подчинени на духовното тяло.

Дори когато някои животни се радват на остро зрение, като орлите например, такива същества виждат само тела, т. е. само сенките на духовните образи. Но щом духът е преди материята и я превъзхожда, то тогава следва, че духовните очи вътрешното зрение имат много по-добър потенциал превъзхождащ многократно телесните естествени очи. Защото както се твърди в библейските текстове природата на Бог е дух, а духът е безплътен, което означава, че не се съдържа на едно място, а е навсякъде. Той не е окован от параметрите на време и пространство (материалния свят). Духът не е само на небето или само на земята, а се съдържа както в безплътния/нематериален свят, така и в плътния/материален свят. Дори нещо повече, именно той задвижва материята, предопределяйки нейните свойства. Той е този, който въздейства, докато материята търпи въздействие.

И така, „Бог знае всичко, което е телесно“, но въпреки това няма тяло. Какво означава това?

Ние човешките същества възприемаме собствения си живот, който сега живеем, чрез телата си, понеже научаваме за света, възприемаме го чрез материалните си сетива. Сам светът в който живеем ни изглежда материален, състоящ се от материя. Животът на другите, бивайки сам по себе си невидим, ние улавяме чрез сетивата си, тъй като е известно, че тялото е живо, и че то извършва определени операции, когато се види движението му. Но, движението е свойство на живата материя, а не нейна съществена характеристика, понеже материята бива задвижвана чрез духа, субстанцията, съдържаща се в тази материя. Дали обаче животът без тяло е възможен?

4. Животът без тяло и безтелесните очи.

Както бе споменато, живите същества, живеещи в тяло, възприемат материалния обкръжаващ ги свят чрез телесните си сетива. Но, ако животът без тяло е възможен, то тогава не е погрешно да се твърди, че в онази другата реалност, Бог може да бъде съзерцаван на небето чрез духовни сетива.

Духът присъства навсякъде и управлява всичко телесно. Разликата между духа отвъд това, което виждаме, и неговите видими проявления в този материален свят, се състои в това, че нашето незнание както казва лингвистът Ноам Чомски (цитиран от Пинкър, 2020), „може да бъде разделено на задачи и загадки“. Когато сме изправени пред задачи, макар да не знаем решението, ние имаме интуицията, нарастващото знание и предположението какво търсим. Когато обаче сме изправени пред загадка, можем само да бъдем удивени, без дори да имаме дори представа как би трябвало да изглежда едно обяснение. Може да се каже, че именно тази разлика между възможното обяснение за нещата, базирано на човешки опит и наличните човешки способности от една страна, и невъзможността да бъде дадено такова обяснение поради липсата на такива способности, разделя света на видим и невидим, на мате-

риален и духовен. Затова, логично е да се предположи, че в трансцендентният живот, този, който е отвъд познатия ни физически, Бог вече няма да бъде познат и обичан чрез вяра, т. е. „загадка“, а чрез много ясни доказателства. С други думи, освобождавайки се от материята, субстанцията (същността/ духовното съдържание), ще възвърне способността си за познание на духовната реалност.

По този начин следва заключението, че изводът за две предполагаеми следствия е възможен, а именно, че тези очи ще имат качества, подобни на това на ума, да виждат Бога, т. е. безплътната природа. С други думи, Бог ще бъде познат с такава яснота, че той ще бъде видян по дух, не само от всеки един блажен, но и от всички духовни същности, от новата земя и новото небе, дори и от самия себе си. Защото той присъства в цялото тяло, гледано през очите на тялото, във всяка точка, където очите са насочени към духа.

Очевидно според Августин, в новото небе и земя ще има толкова силно присъствие на Бог, че дори и телесните очи ще са в състояние да го възприемат и да му се насладят. Това обаче би било косвено виждане, един вид отражение на божествената слава както в небесните, така и в земните съдания.

5. Разликата между възприемането на телесните очи и разграничаването на духовните очи.

Що се отнася до въпроса дали Бог може да бъде видян с телесни очи и във връзка с предмета на теоретичното изследване, могат да бъдат изведени следните предположения:

Тук ключовият въпрос се върти около природата и същността на т. нар. „нетленно тяло“, на което предстои да се радва блаженият.

Както обаче бе споменато по-рано, божественото познание се придобива по пътя на духовно преживяване. В този смисъл става въпрос за един вид емпирично изследване, а не просто за чисто теоретични постановки, напълно лишени от опитност. Това означава, че следвайки по пътя на божественото познание, „вътрешният“ човек се обновява ден след ден, за разлика от „външният“, т. е. „плътският“, винаги подлежащ на тленни и и загиване (смърт). С други думи „вътрешният“ човек се асоциира с безсмъртния дух, докато „външният“ – с материята, която подлежи на разпадане/загиване.

Августин смята, че вярата обитава „вътрешния“ човек, и свидетелят на неговия опит е истината, която проблясва отвътре, за да „види“ по-ясно. Защото, подлежи на опознаване това, което се вижда, това, което се вярва, това, което все още не се знае, а предстои да се узнае. Но как всъщност се достига до този тип познание – дали чрез действие на тялото, или чрез посредничеството на ума?

Например, ние определяме за истински представите, които имаме за нещата, които си спомняме, че сме видели чрез телесните си сетива, но също така и тези, които никога не сме виждали с телесните си очи, но са били някак

уловени от ума и неговото присъствие ни дава гаранция за истинността на импулса на нашата воля и мотива за следването на определена цел. Разграничавайки тези различия, може да се отбележи, че дори сега в този живот ние виждаме с телесните си очи, способни да улавят единствено сенките образите на нещата, докато виждането с ума е по-специфично, понеже става въпрос по-скоро за усещане, а не за визия. Разликата между двата вида зрение се схваща именно с ума, а не с тялото. Това, което се вижда от ума, не се нуждае от никакъв телесен орган, за да сме сигурни, че е истина.

Обаче, трябва да отбележим, че същото не се случва с обектите, които се виждат чрез телесните очи, защото ако няма ум, който да интерпретира видяното, тези обекти не са податливи на познание.

Всъщност умът, който получава външната информация, подадена му чрез сетивата, изоставя материалните обекти, ангажирайки се да запомни изображенията, конструирани от възприемането на тези обекти като безплатни прилики на тела. Освен това, умът винаги, когато поиска, е в състояние да извлече от хранилището на паметта и да ги предложи на субекта като материал за повторно разсъждение и интерпретация.

Очевидно е, че при този процес телесният обект и неговата конфигурация остават навън, докато образът му се вижда отвътре. И докато първият присъства в ума, то вторият – отсъства. Всеки образ е безплатна прилика на тяло, който се складира във „вътрешния“ архив и се проявява на самия дух чрез действието на паметта. Така, човек вижда вътре, на екрана на своя вътрешен взор, без да има нужда от телесните очи. Въпреки, че тези изображения са невидими, тяхното присъствие не подлежи на съмнение.

Дали обаче телесните очи могат да се сравняват с очите на сърцето, доколкото те се различават по отношение на достоверността и присъствието на вътрешните изображения?

6. Разликата между телесните очи и очите на сърцето (духовните очи).

В книгата „За началата“, четем: „на всяко телесно чувство подлежи някаква съответна (нему) чувствена субстанция, върху която се простира и самото телесно чувство. Например, на зрението подлежи цвета, формата, големината; на слуха – думите и звуците; на обонянието – приятните и неприятните миризми: на вкуса – различните вкусове; на осезанието – всичко хладно и горещо, твърдо и меко, грапаво и гладко. Но за всички е ясно, че чувството на ума (*sensus mentis*) е неимоверно по-висше от другите чувства, които споменахме. И тъй, щом на низшите чувства подлежи (телесна) субстанция, върху която се разпростира тяхното действие, а на ума не подлежи нищо субстанциално (т.е. телесно, материално), то не е ли странно, да се смята, че интелектуалната природа представлява случайна характеристика или следствие на телесността“. (Ориген, 2003: 7)

„...защото какво означава да видиш Бога чрез сърцето, ако не да Го разбереш и познаеш с ума... да видиш с очите на сърцето, означава да познаеш нещо със силата на мисълта.“ (пак там)

Видимите предмети, които телесните очи възприемат, както знаем, не се оценяват посредством очите. Тоест самата преценка, интерпретацията на видимия свят не подлежи на сетивата, а се извършва от ума. Определянето на нещо за полезно или вредно, малко или голямо, близко или далечно, зависи така да се каже именно от „вътрешния“ поглед. Следователно, можем да заключим, че именно вътрешните очи са „съдии“ на външните. Външните изпълняват функцията на слуги (помощници) на вътрешните, понеже те отговарят за оповестяването, докато вътрешните очи играят ролята на „командира“ по реда на знанието.

Както казва Кант: „Сетивата не заповядват на разсъдъка, те по-скоро само се предлагат на разсъдъка, за да му служат“. (Кант, 1992: 48)

Трябва да отбележим, че всъщност вътрешните очи очите на ума, виждат много подробности, които с неуловими за телесните очи, а последните не възприемат нищо, което не подлежи на преценката на ума и не е потвърдено от опита.

Разграничавайки вътрешния взор от външните обекти, външният вид е изоставен извън съществуването на човека и остава вътре в това, което се вижда отвътре, след което се преценява посредством безтелесни норми.

Но можем ли да твърдим, че вярата сама по себе си има очи? Какво всъщност е вяра? И къде е границата между вярата и истината?

7. Разликата между Вяра и истина.

Августин изтъква важноста на вярата за постигането на постепенна яснота на видението. И тук е уместно да поставим следния въпрос: Защо вярата не само предхожда духовното виждане, но в същото време гарантира неговото изпълнение?

На пръв поглед дихотомията вяра – разум се очертава безспорен проблем, понеже ние отнасяме двете понятия „вяра“ и „разум“ до самите източници на човешкото познание. Когато говорим за разум, е ясно, че той се подчинява не на вярата, а на истината.

Разграничението между вяра и разум поражда онова, което вяра и вижда. Докато виждането е свързано с неща, които са присъстващи в момента (тук и сега) вярването предполага свидетелското твърдение. По същият начин актът на вяра се извършва пред лицето на онова, което не може да се види, дори не е възможен достъпът до неговото съдържание. Но не би могло да бъде иначе, защото ако нямаше тъмнина, тогава нямаше да бъде акт на вяра, а на разум.

Впрочем вярата включва един вид „вътрешна визия“, засвидетелствана от собствената съвест. Разбира се, тя не отговаря на разбираеми доказателства, но от друга страна и съдържанието на самата вяра не е чуждо на разума.

Разглеждайки я като източник на знание, може да се заключи, че тя бива призната като истина, основана на авторитет, облагодетелстван да знае какво е необходимо за постигане на щастие. Този авторитет изпълнява ролята на външен призив, който води към светлината на вътрешната истина.

Следователно „очите“ на вярата многократно превъзхождат естествените телесни очи, тъй като те са по-мощни и по-проницателни, тези очи не заблуждават, а напротив, проясняват човешкото разбиране. В този смисъл тези „очи“ виждат невидимите неща, нещата чиято природа не е материя, а дух.

Соломон казва: „И ще намериш познание за Господа“ (Пр. 2:5). Соломон е знаел, че в нас има два рода сетива; едните – смъртни, тленни, човешки, другите – безсмъртни и духовни – тях той назовал божествени. Чрез тези божествени сетива, не чрез очите, а чрез чистото сърце, което е ума, могат да видят Бога, онези които са достойни за това“. (Ориген, 2003: 50)

Всъщност тъй като знанието в този свят не е съвършено, вярващият трябва да вярва на това, което все още не вижда директно с телесните си очи, да чака и да се стреми към бъдещата визия. Вярата обаче, не обезсилва „очите“ на разума, а напротив прояснява го в полза на истината. С други думи, тя има свой собствен потенциал, изразяващ се в интуицията, чрез която се докосва до истината, а от своя страна интуицията насочва пътя към истината. Така вярата се явява предпоставката за неограничен достъп до невидимите неща, тези, които не могат да бъдат възприети посредством телесните очи.

Както светлината на разума, така и тази на вярата са необходими за осъзнаването на истината. Защото без вяра, разумът не достига своята максимална степен на използване.

Заключение

Телесните очи виждат единствено телата, разделени от пространствено разстояние. Тази визия обаче е различна от визията на духовните очи, тези на сърцето. Защото невидимите неща, състоящи се от невидима природа, могат да се видят единствено с „вътрешното“ зрение.

Свети Августин смята, че без вътрешна светлина не е възможно виждането на духовни реалности, реалности, които са много по-истински от това, което наричаме „материален свят“.

„С оглед на обективната йерархия на реалностите това означава, че познаването на себе си като образ Божий е по-ценно и по-истинно от познаването на външните неща или на себе си като познаващ външните неща.

За разлика от дискурсивното знание, опериращо със сетивни образи, този тип самопознание има характера на интуитивна илюминация, доколкото ни свързва с абсолютната и проста истина в нас, и в този смисъл представлява върховно знание, съвършена мъдрост и щастлив живот“. (Маринов, В. 2014).

Виждайки тази светлина, локалните пространства се обезсмислят.

Тази визия напомня алегорията на Платон за пещерата. Телесните очи виждат само образите на сенките в пещерата, понеже те не познават истинската светлина и живота извън пещерата. (Платон, 2014: 514; 517)

Затова, може да се каже, че образите са един вид подобие на нещата, а не самите неща.

От друга страна възприетите от телесните очи изображения също са подобие на материалните тела, а не са самите тела. Такива въображаеми форми не представят телесни качества, понеже са в душата и не се съдържат в локални граници. Тези изображения могат да бъдат поместени в паметта, без да заемат определено пространство, т. е. те не са разделени помежду си от интервали, нито са извън „окото на сърцето“, т. е. „окото на ума“, защото то всъщност излъчва лъча си, за да ги види всички заедно.

Всяка от тези реалности се съдържа в един и същ „духовен резервоар“.

Телесният орган се различава от „вътрешните духовни очи“ по това, че той отделя човека от божествената същност, която е неизменна, защото той е обект на вариации на величините и на собствените си ограничения, които му пречат да схване вездесъщото.

От само себе си се разбира, че предположението за съществуване на божествено лице в неговия материален аспект е абсурдно, понеже това означава, че между материалното лице на Бог и телесния орган има интервал от пространство, както и физическа граница, която отделя човека от Бога.

Именно подобие или образът на Бога е установено в т. нар. „вътрешен човек“, което му позволява да види/усети Бога. В този контекст Апостол Павел в Посланието си към евреите, глава 11: 1; 3, казва следното: „Вяра е жива представа за онова, на което се надяваме, и разкриване на онова, що се не вижда... Чрез вяра проумяваме, че вековете са устроени по Божия дума и че от невидимото произлезе видимото“. (Библия, 1992: 1512) Така че „вътрешният човек“, образът на Бога, вече обитава в онази светлина, до която няма усещане на телесните очи и в чиято сфера реалностите, съзертвани от духовните очи, се различават една от друга, но без да бъдат разделени от някакво пространство. Следователно, светлината на сърцето, която съди, има предимство пред всяка телесна светлина, не само поради разпознаването и ясната визия на разума, но и поради стремежа към неограничената безусловна любов към Бога и към ближните. Колкото повече се извисява духовно човешкото същество, толкова повече се отдалечава от животинската си природа, и може да прецени всяка същност, всеки елемент, който достига до неговото чувствително възприятие, чрез „вътрешното око на сърцето“. А обратно, човекът, който живее в глупост, преценява духовните въпроси като глупост. Ето защо силата на „вътрешното зрение“ е надхвърля многократно обхвата на възприятие и способността за разграничаване и разпознаване, тази на телесните очи. Защото телесното зрение улавя само сенките на видимия свят, докато духовното улавя самата същина на живота, благодарение на достъпа си до неговия извор.

Литература:

1. Avgustin, A. 2013, „Za bozhiya grad”, t. 1. Sofiya: Zahari Stoyanov
2. Avgustin, A. 2006, „Izpovedi”, Sofiya: Iztok - Zapad
3. Bibliya – Nov Zavet, „Pyrvo Poslanie do Korintyani” 12-13
4. Kant, 1992, „Antropologiya ot pragmatichno gledishte”, Sofiya: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski”
5. Marinov, V. 2014, „Uchenieto na Porfiriya za samopoznaniето v traditsiyata na antichniya neoplatonizum”.
6. Platon, 2014, „Durzhavata”, Sofiya: Nauka i izkustvo
7. Origen. (2003). Za nachalata Retrieved from <https://duhovno-razvitiе.com/origen.pdf>
8. Pinkur. (2020). Kak raboti umut Retrieved from <http://4eti.me/pinker1/>

**БИОГРАФИЧНИ СПРАВКИ ЗА АВТОРИТЕ**

Име, фамилия: Д-р Румен Тодоров Бостанджиев

Научно звание: доцент, Доктор по медицина

Месторабота: Център по хуманитарни науки на Бургаски свободен университет

Области на неучен интерес: Фамилна терапия, Сексология, Партньорски отношения в двойката и семейството.

Най-значими публикации:

- „Сексуалност и здраве“, изд. „Сиела“, София, 1998.

- „Сексология и семейно планиране“, изд. „Знание“, София, 2000.

- „Свободни в леглото“, изд. „Слънце“, София, 2006.

- „Огледалото на промяната“, изд. „Балтика – 2002“, 2020.

Контакти: bostandjiev@bfu.bg, 0888 92 43 69

Име, фамилия: Смилена Смилкова

Академична длъжност: научна степен: гл.ас., доктор

Месторабота: Университет „Проф. д-р Асен Златаров“ гр. Бургас

Области на научните интереси: музикална педагогика, клавирно изкуство, психология

Най-значими публикации:

Smilkova, S. (2021) A student survey, International Journal KNOWLEDGE vol.46.6., с. 1171-1174 ISSN 2545-4439 (print); 1857-923X (online)

Смилкова, С. (2021) Подготовка за възприемане на музика от бъдещите учители в началното училище, International Journal KNOWLEDGE, vol.45.2., с. 471-476, ISSN 2545-4439 (print); 1857-923X (online)

Смилкова, С. (2021) Възпитание на бъдещи слушатели чрез възприемане на музика в начална училищна възраст, Академично списание Управление и Образование, Университет „Проф. д-р Асен Златаров“, Бургас Том 17 (3), с.131-133, ISSN 13126121

Смилкова, С. (2021) Творческите задачи для развития воображения при восприятии музыки, Педагогический журнал, т.11 № 6А, с.250-256, Ногинск: Аналитика Родис Смилкова,

С. (2021) Възприемане на музика в началното училище – стимул за развитие на детското въображение – база за изява на творческата същност на децата чрез прилагане на компетентностен подход, е-списание Наука и образование, бр.4, с. 217 - 221, ISSN 2683-0191

Смилкова, С. (2021) Критерии показатели развития когнитивных, эмпатийных и личностных умений путем восприятия музыки, 13th International Scientific and Practical Internet Conference „Modern movement of science“, 18-19.10.2021, Dnipro, Ukraine, Way Science, p. 210-212, ISSN 2664-4819 online vol.34.6., с.1711-1715, ISSN

Смилкова, С. (2019) Елементите на музикална изразност – базисен фактор в обучението по музика в начална училищна възраст, Академично списание Управление и Образование, Университет „Проф. д-р Асен Златаров“, Бургас Том 15 (3), с. 217-219 ISSN 13126121

Смилкова, С. (2019) С какво музиката ми помага, Международна научна конференция „Педагогическото образование – традиции и съвременност“, 15-16.11.2019, Велико Търново: „Ай анд Би“, с.467-470, ISSN 2534-9317

Смилкова, С. (2019) Образното и емоционално възприемане на музиката – път към формиране на меки умения, е-списание Наука и образование, брой 2, с. 118-122, ISSN 2683-0191

Контакти: smilenads@abv.bg



Име, Фамилия: Венцислав Петров

Научно звание: гл. ас. д-р

Месторабота: Педагогически колеж – Плевен, ВТУ „Св. Св. Кирил и Методий“

Области на научните интереси: педагогика, методика на обучението по музика, информационни технологии, съвременни технологии в музиката, музикален фолклор, инструментална култура.

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

1. Музикалноисторическото познание в XXI век – Сборник доклади от Първа докторантска научна сесия, електронен сборник, ВТУ, с. 18-22, ISBN 978-954-524-992-1. COBISS.BG-ID – 1292586980

2. Музикалноисторическото знание в българското общообразователно училище. - Сборник доклади от Трета докторантска научна сесия, електронен сборник, ВТУ, с. 71-75, ISBN 978-619-208-088-4. COBISS.BG-ID – 1292583140

3. Информационни и комуникационни технологии в музикалното образование - Актуални политики и практики в образованието (сборник с доклади от научно-практическа конференция), Плевен, 2019, с. 122-127, ISBN: 978-619-91255-1-9, COBISS.BG-ID 1289892836

4. Иновационни подходи в музикалното образование – Сб. с доклади от научно-практическа конференция „Актуални политики и практики в образованието, Компетентностният подход в образователния процес“, Плевен, 09-10 октомври 2020 г. Ред. колегия: доц. д-р Емил Бузов, гл. ас. д-р Росица Пенкова, ас. Христина Гергова, преп. Кремена Ангелова, Съст: доц. д-р Боряна Здравкова. Педагогически колеж - Плевен, 2020, с. 123-126, ISBN 978-619-91255-2-6 COBISS.BG-ID – 42096648

5. Synergetic approach to music education in the conditions of information technology - Международният научен журнал „Научные вестни“ № 2(19) | 2020 ISSN № 2619-1245 [Инд./Реф. в: eLibrary.ru]

6. Информационни и комуникационни технологии в помощ на съвременното музикално образование - Сборник с доклади от научно-практическа конференция „Актуални политики и практики в образованието. Дигитална образователна реалност“, Плевен, 15-16 октомври 2021 г. Ред. колегия: доц. д-р Емил Бузов, доц. д-р Росица Пенкова, гл. ас. д-р Христина Гергова, преп. Кремена Ангелова, Съст: доц. д-р Боряна Здравкова, авторски колектив, Педагогически колеж, Плевен, 2021, с. 299 - 303, ISBN 978-619-91255-5-7, COBISS.BG-ID – 42096648

Контакти: v.petrov@ts.uni-vt.bg

Име, фамилия: Татяна Данева

Научно звание: Докторант в СУ „Св. Климент Охридски“; ФФ; философска антропология

Месторабота: (придешна) психолог в ЗЖ „Светлина за нас“; София

Области на научни интереси: антична философия, философска антропология, психология

Най-значими публикации (монографии, учебници, студии, статии): Философска интерпретация на квантовия подход към зрителното възприятие при човека – Годишник на СУ „Св. Климент Охридски“; Философски факултет; Книга Докторанти 2022; (под печат); Ейдетична визия за светлината – Списание Notabene; Отново за битието и изкуството; бр. 56; 2022

Контакти: danevat@abv.bg

Mrs. Tatiana Daneva, PhD Student

Researcher ID: CAG-0836-2022

Faculty of Philosophy

Sofia University

E-mail: danevat@abv.bg

tatyana_doneva@ff.uni-sofia.bg