

# ГОДИШНИК

НА

СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ  
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА  
И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 101

---

# ANNUAIRE

DE

L'UNIVERSITE DE SOFIA  
“ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTÈ DE FORMATION  
D'EDUCATEURS ET D'INSTITUTEURS

Tome 101

София • 2010 • Sofia

УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“  
PRESSES UNIVERSITAIRES “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

## РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

Проф. д-р *Томислав Дяков* (отговорен редактор), проф. д-р *Стефан Алтъков*,  
доц. д-р *Елена Русинова*, доц. д-р *Татяна Борисова*, доц. д-р *Катерина Караджова*

Редактор *Люба Коспартова*

© Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по начална и предучилищна педагогика  
2010  
ISSN 0861-8216

## СЪДЪРЖАНИЕ

<i>Татяна Борисова, Анна Георгиева</i> – Националната проверка по български език и литература в края на 4. клас в светлината на Държавните образователни изисквания . . . . .	5
<i>Иван Миленски и Борис Минчев</i> – Дидактични и терапевтични функции на синемалогията . . . . .	39
<i>Весела Гюрова</i> – Игрова култура и европейски компетнеции в предучилищното образование . . . . .	53
<i>Мария Баева</i> – Развиващи и корекционни функции на играчката при деца със специфика в развитието . . . . .	81
<i>Лора Спиридонова</i> – Теоретични предпоставки и експериментален модел за усъвършенстване на интеркултурната компетентност у децата в предучилищна възраст . . . . .	107
<i>Цеца Коларова</i> – Глобално образование . . . . .	119
<i>Добрин Атанасов</i> – Специфични особености на уъркшопите в сферата на изкуството. Персонални подходи, ползвани в работата на конкретни лидери . . . . .	139

## CONTENTS

<i>Tatyana Borisova, Anna Georgieva</i> – The 2007 national external assessment of educational achievement in bulgarin language and literature at the end of grade 4. and the bulgarian educational standarts .....	5
<i>Ivan Milensky, Boris Minchev</i> – Didactic and therapentic functions of cinemalogy .....	39
<i>Vesela Gjurova</i> – The importance of games, roleplay, acting and formation of european competences in preschool education .....	53
<i>Mariya Baeva</i> – Developing and correctional functions of the doll for children with specifics in development .....	81
<i>Lora Spiridonova</i> – Theoretical prerequisites and experimental model for improving intercultural competence of children in preschool age .....	107
<i>Tsetska Kolarova</i> – Global education .....	119
<i>Dobrin Atanasov</i> – Special features of workshops in the art sphere. Personal approaches used in the work of concrete leaders .....	139

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 101

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE FORMATION D' EDUCATEURS ET D'INSTITUTEURS

Tome 101

---

## НАЦИОНАЛНАТА ПРОВЕРКА ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА В КРАЯ НА 4. КЛАС В СВЕТЛИНАТА НА ДЪРЖАВНИТЕ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ИЗИСКВАНИЯ

ТАТЯНА БОРИСОВА, АННА ГЕОРГИЕВА

*Катедра „Начална училищна педагогика“*

*Татяна Борисова, Анна Георгиева.* НАЦИОНАЛНИЯТ ЕКЗАМЕН ПО БОЛГАРСКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ В КОНЦЕ 4. КЛАСА В СВЕТЕ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРЕБОВАНИИ

В настоящей студии анализируется содержание примененного в национальном исследовании диагностического инструментария внешней оценки результатов обучения по болгарскому языку и литературе в конце 4. класса (тест, текст для диктанта, критерии для оценки) и полученные данные в рамках страны. Делается сопоставительный анализ результатов предыдущих национальных исследований эффективности обучения болгарскому языку и литературе в начальных классах (1989 г., 1998 г.)

*Tatyana Borisova, Anna Georgieva.* THE 2007 NATIONAL EXTERNAL ASSESSMENT OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENT IN BULGARIN LANGUAGE AND LITERATURE AT THE END OF GRADE 4. AND THE BULGARIAN EDUCATIONAL STANDARTS

This paper looks at the National External Assessment of Educational Achievement in Bulgarian language and literature at the end of Grade 4. in Bulgaria. The diagnostic tools are taken into consideration – test, dictation, assessment criteria, as well as the learning outcomes of Bulgarian primary students. A comparative analysis of the learning outcomes is made, based on this and earlier National External Assessments (1989, 1998) in Bulgaria. Thus, the effectiveness of Bulgarian language and literature education with primary level students is discussed.

## Увод

През учебната 2006/2007 г. МОН проведе национална проверка в края на началния етап на основната образователна степен по следните учебни предмети: по български език и литература, по математика, по човек и природа, по човек и общество. Този акт на МОН заслужава да бъде приветстван, защото бе реализиран след прилагането на цялостна реформа в образователната ни система, стартирала през 2002 г. с въвеждането на нови учебни програми по всички учебни предмети, нови алтернативни учебници, ново отношение към личността на ученика, разработени на основата на приетите през 2000 г. Държавни образователни изисквания (ДОИ) /1/.

Резултатите от тази национална проверка трябваше да отговорят на един основен въпрос – доколко учениците в края на 4. клас са овладели заложените в ДОИ стандарти за знания, умения и отношения по учебните предмети, които бяха включени в Националната проверка. Положителна оценка заслужава фактът, че използваният диагностичен инструментариум (текст за диктовка по български език и литература, тестови задачи и ключ с верните отговори) бяха поместени в сайта на МОН<sup>1</sup>. Това позволи да се постигне прозрачност и яснота за обществото и уеднаквяване на критериите за учителите и оценителите.

Официално бяха оповестени получените резултати, които показаха, че средният постигнат бал е най-нисък по български език и литература – 14,4 т., от възможни 20 (по математика – 15,85 т.; по човек и общество – 16,17 т.; по човек и природа – 17,3 т.).

Резултатите от Националната проверка предизвикаха оправдан интерес и разнопосочен коментар в обществото и различни медии (особено незадоволителните резултати по български език и литература). За съжаление не бе направен професионален задълбочен анализ на получените данни по нито един от учебните предмети и не стана ясно какво следва от така направената проверка.

Провокирани от започнатата в медиите, но нереализирана на професионално ниво дискусия, ние си поставяме за цел в тази студия да направим цялостен анализ на резултатите от Националната проверка по български език и литература в края на 4. клас, като ги интерпретираме в контекста на ДОИ. Постигането на тази цел се определя от решаването на следните основни задачи:

- анализ на диагностичния инструментариум, използван в Националната проверка по български език и литература в края на 4. клас с оглед на ДОИ;
- анализ на резултатите от Националната проверка по български език и литература в края на 4. клас в контекста на ДОИ;
- съпоставителен анализ с резултати от аналогични предходни изследвания в нашата страна;

---

<sup>1</sup> [www.minedu.government.bg](http://www.minedu.government.bg) –сайт на Министерството на образованието и науката.

– обобщаване на изводи и препоръки, които могат да послужат при изработване на бъдеща стратегия за отчитане на резултатите от провежданата образователна реформа.

## **1. Анализ на диагностичния инструментариум**

Диагностичният инструментариум, приложен при проведената през 2007 г. Национална тестова проверка на резултатите от обучението по български език и литература в края на четвърти клас, съдържа тест с петнадесет въпроса с изборен отговор и записване на кратък текст под диктовка (вж. Прил. № 1).

Максималният брой точки е 20, разпределени по следния начин: 5 т. за диктовката и 15 т. за верни отговори на всички 15 въпроси от теста. Приет е критериалният подход. Формулирани са 11 критерия за оценяване на диктовката, с имплицитно вмъкнати в тях различен брой показатели, но за които оценката не се диференцира. Тестовите въпроси са с един верен отговор и два неверни дистрактора. От учениците се изисква да оградят буквата пред верния.

В изследването по български език и литература са обхванати 60 751 четвъртокласници.

### ***1.1. Описание на инструментариума***

Нивото на правописните знания и умения на четвъртокласниците се проверява и оценява чрез диктовка. Адаптираният за целите на тестовата проверка текст е откъс от романа „Пипи Дългото чорапче“ на Астрид Линдгрен.

Обемът на текста е 70 думи, които са включени в 8 изречения. В текста има 3 абзаца, две прости и 6 сложни изречения. В две от сложните изречения връзката между съставлящите ги прости е чрез съюза „и“, а в останалите 4 изречения главното изречение е отделено от подчиненото със запетая. По цел на изказване всички изречения са съобщителни.

Правописните особености на думите в текста на диктовката са свързани с:

- правопис на неударени гласни в думите;
- правопис на думи с „щ“, „я“ и „й“;
- правопис на думи, окончавачи на „-ст“;
- правопис на представки в глаголи;
- правопис на съществителни собствени имена;
- правопис на степенувани прилагателни имена;
- правопис на думи без собствено ударение;
- правопис на сложни наречия (*нетърпеливо, направо*);
- правопис на членувани съществителни имена;
- правопис на членувани прилагателни имена.

Пунктуационните особености в диктовката са свързани с: главна начална буква на изречение; точка в края на съобщителното изречение; запетая в сложното изречение; отделяне на нов ред на абзац.

В следващата таблица №1 са представени единадесетте критерия, по които се оценяват резултатите от диктовката.

**Таблица № 1.** Критерии за оценка на диктовката

1. За четливо писане
2. Не допуска грешка при правопис на съществителните собствени имена ( <i>Пити, Томи, Аника</i> )
3. Не допуска грешки на неударени гласни (например: <i>кутия, правопис, подарък, благодари, нетърпеливо, пакета, кутийка, пощуря</i> )
4. Не допуска грешки при думи, съдържащи <i>щ</i> ( <i>пощенска, пощуря</i> )
5. Не допуска грешки при думи, съдържащи <i>я</i> ( <i>кутия, рождения, видя, пощуря</i> )
6. Пише разделно думи без собствено ударение (например: <i>в, го, за, на, се, от</i> )
7. Не допуска грешки при правопис на степенувани прилагателни имена ( <i>по-особено</i> )
8. Не изпуска крайни съгласни, неозвучени при непълно произнасяне ( <i>радост</i> )
9. Не допуска пунктуационни грешки (например: <i>начало и край на изречение, отделяне на нов абзац в текста, запетая</i> )
10. Не допуска замяна и вмъкване на букви
11. Не допуска грешки при правопис на глаголи с представки (например: <i>отвориха, заподскачаха, разтанцуваха, развърза</i> )

Както се вижда от таблицата, графичната грамотност като степен на постижение се оценява чрез първия критерий. Трансформацията на звучащата реч в писмена се включва в критерий №10. Правописната грамотност се оценява чрез критерии №3, №8, №4, №5. Правописните знания и умения за различни части на речта (съществителни и прилагателни имена, глаголи и др.) се оценяват чрез критерии №6, №7, №11, а нивото на пунктуационните знания и умения – чрез критерий №9.

Обемът на текста за диктовката като цяло удовлетворява. Писане на текст под диктовка в обем от 70 думи е в реалните възможности на четвъртокласниците и е съобразено с темпа им на писане.

В тестовата секция на диагностичния инструментариум са включени голяма част от заложените в ДОИ по български език и литература стандарти (вж. табл. № 2 и № 3).

За проверка на знанията по различните раздели от езиковото обучение в теста са предвидени неравномерен дял въпроси. Към проверка и оценка на социокултурната и литературната компетентност на учениците са насо-



чени въпроси №1 и №2, а към социокултурната компетентност за писмено общуване може да се отнесе въпрос №3. Към лексикалните знания и умения се отнасят пет въпроса (№4, №5, №6, №7 и №10); към синтактичните – три въпроса (№8, №9, №15), а към морфологичните също три въпроса (№11, №12, №13). Правописът е представен само във въпрос №14.

### ***1.2. Коментар на положителните страни и слабостите в диагностичния инструментариум (диктовка и тест)***

Приложеният диагностичен инструментариум е релевантен на поставената цел и предмет на изследване, но при по-задълбочен анализ се открояват и редица слабости.

1. Не е посочено при какъв тестов бал се приема, че ученикът е преминал успешно тестовото изпитване. Като слабост би могло да се приеме и липсата на ясна инструкция за оценяващия как се присъждат или се отнемат точки по всеки от посочените критерии за диктовката. Не е посочен и начин за трансформиране на получения тестов бал към цифрова оценка по шестобалната система.

2. Присъствието на 6 сложни изречения и 3 абзаца в текста за диктовка предполага повече пунктуационни грешки, тъй като сложното изречение се изучава едва в 4. клас и не е имало реално учебно време за усвояване на пунктуацията му, а отделянето на нов ред на всеки нов абзац в текста също в недостатъчна степен се формира в началните класове (особено когато става дума за писане под диктовка, а не на самостоятелно продуциран текст).

3. Формулираните критерии за оценяване правописната грамотност на учениците удовлетворяват, но по отношение на системата за оценяване по всеки един от критериите има какво още да се усъвършенства.

4. Текстът на диктовката не позволява да се провери степента на владение от учениците на всички, заложен в ДОИ стандарти за социокултурна и езикова компетентност за писмено общуване. Само 50% от заложените в ДОИ и учебната програма по български език и литература за IV клас очаквани резултати за формиране на умения за правилно писане са представени чрез лексиката в текста на диктовката, а другите 50% не присъстват в този текст и не са обект на проверка. Това може да се види от следващата таблица № 2.

**Таблица № 2.** Съотносимост на критериите за оценка на диктовката със стандартите и очакваните резултати от обучението по български език и литература в 4. клас (учебната програма по БЕЛ за 4. клас) /4/

<b>Стандарти и очаквани резултати към ядро „Социокултурна и езикова компетентност: Писмено общуване“ от учебната програма по български език и литература за 4. клас</b>	<b>Критерии за оценка на диктовката:</b>
<p><b>• ПИСАНЕ</b></p> <p>Стандарт 1: Ученикът владее основни норми на графичната писмена система на българското писмо: пише четливо; пише правилно думи с правописни особености; владее основната употреба на пунктуационните знаци; отделя изреченията в текста, като означава началото и края им; пише разделно думите без собствено ударение.</p> <p><u>Очаквани резултати:</u> Пише правилно:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. широките и тесните гласни в неударена сричка.</li> <li>2. твърдите и меките съгласни, като отбелязва правилно мекостта на съгласните.</li> <li>3. звучните и беззвучните съгласни в различни фонетични позиции.</li> <li>4. сложните думи слято и полуслято.</li> <li>5. пълния и краткия определителен член на същ. имена в м.р. ед. ч.</li> <li>6. степените за сравнение на прилагателните имена.</li> <li>7. числителните бройни и числителните редни имена.</li> <li>8. представките <i>о-, у-, в-, с-</i> при образуване на глаголи; крайната буква за звучна съгласна в представките <i>из-, над-, пред-, раз-, под-</i>.</li> <li>9. окончанията – <i>а, ат, я, ят</i> за сегашно време на глаголите.</li> <li>10. глаголните форми с окончания <i>я, ят</i> след съгласна за сегашно време.</li> <li>11. глаголите в 1 л. мн. ч., които в ед. ч. завършват на <i>-а, -я</i> или <i>-м</i>.</li> <li>12. степените за сравнение на наречията.</li> <li>13. препинателните знаци в края и в средата на изреченията в зависимост от вида им, целта на изказването и интонацията им.</li> <li>14. Ученикът отделя изреченията в текста, като означава началото и края им.</li> <li>15. Ученикът пише разделно думите без собствено ударение.</li> <li>16. Ученикът си служи с различни видове редактиране при усъвършенстване на собствен и чужд текст.</li> </ol>	<p>крит. № 3</p> <p>крит. № 5</p> <p>крит. № 8</p> <p><b>липсва</b></p> <p><b>липсва</b></p> <p>крит. № 7</p> <p><b>липсва</b></p> <p>крит. № 11</p> <p><b>липсва</b></p> <p><b>липсва</b></p> <p><b>липсва</b></p> <p><b>липсва</b></p> <p>крит. № 9</p> <p>включва се в крит. № 9</p> <p>крит. № 6</p> <p><b>липсва</b></p>

Задълбоченият анализ на съдържанието и критериите за оценка на правописните умения на четвъртокласниците чрез така предложения текст за диктовка очертава следната картина.

Добре е, че в критерий № 1 се отчита умението на учениците за „четливо писане“ (подчертано е обаче, че не става въпрос и за „красиво“). Това е една от заложените в учебните програми по български език и литература за 1.–4. клас цели на обучението. Но дали тежестта му да е цяла единица, което представлява 20% от общия брой точки, които се присъждат за диктовката? Считаме, че така се отдава по-голям превес на графичния компонент, а се подценява отчитането на специфични правописни особености, респективно правописни правила и граматически норми в българския език, които са изучавани и са заложиени в учебните програми и ДООИ (вж. табл. №2).

От дадените насоки за оценителите не става ясно как да се процедира, ако ученикът е допуснал грешка само при една или при изписването на всички думи по определен критерий, след като се присъждат 0,5 точки за вярно изписване на всички думи (в критерий №3 те са 8 думи; в №6 – 6 думи, в №5 – 4 думи, в №11 – 4 думи). В критерии №7 и №8 за вярно изписване само на една дума се присъждат 0,25 точки. Не е редно и не се дава вярна представа за степента на овладяване на правописните правила от четвъртокласниците, след като по един и същ начин се оценява тоталното им непознаване и неспазване или инцидентно допуснатата единична правописна грешка.

Броят на точките по всеки от критериите не е кратен на броя на думите, включени в този критерий. По-ясно би било, ако за всяка правописна особеност се присъжда (или отнема) по 1 точка и ако се отдиференцира в кои фонетични позиции или случаи учениците изпитват затруднения да отразят правилно буквения състав на чутиите при диктовка думи.

Не е коректно правописът на лексемата „пощуря“ да е включен и да се оценява в три отделни критерия (№3, №4, №5). В същото време тази дума би могла да се приложи и към критерий №11.

Текстът на диктовката съдържа само съобщителни изречения, което не позволява да се установи дали учениците разпознават други по цел на изказване изречения и дали могат правилно да ги отразяват в писмена форма под диктовка.

В критерий №9 – „Не допуска пунктуационни грешки (например: *начало и край на изречение, отделяне на нов абзац в текста, запетая*)“, са събрани заедно пунктуационни особености за оформяне на текст и „пунктуационни знаци в средата и края на изречение“ (стандарт в ДООИ). Дори в учебната програма те са заложили като отделни очаквани резултати (№13 и №14 към ядрото „социокултурна и езикова компетентност: писмено общуване“). При така формулирания критерий №9 не може със сигурност да се твърди дали сгрешилите ученици не са овладели употребата на пунктуационни знаци в средата на изречението или въобще не умеят да определят границите на изречението и да го оформят графично (главна буква и препинателен знак в края му). Естествено е объркването на учениците, защото текстът съдържа три абзаца, три от изреченията са с обърната структура, като започват с подчиненото изречение или вметнатата част. Тук трябва да обърнем внимание и на факта, че сложното изречение и неговата пунктуация се изучават едва в четвърти клас (и то в една-две теми) и времето за осмислянето и автоматизирането на тези знания и умения в сравнение с натрупания опит при писане на просто изречение (от 1. до 4. клас) е несъпоставимо. Оттук идват и заложените в самата диктовка повече пунктуационни грешки.

В критерий №2 – „Не допуска грешка при правопис на съществителните собствени имена (*Пипи, Томи, Аника*)“, има три възможности за проверка, но името на Пипи се повтаря 4 пъти, а тези на Томи и Аника по два пъти (тоест в текста има 8 съществителни собствени имена). В процедурата не е изяснено

как да се оцени, ако ученикът само веднъж е изписал някое от личните имена с малка буква.

В критерий №10 освен „не допуска замяна и вмъкване на букви“ би било добре да се включи и другата често наблюдавана особеност, а именно – „изпускане на букви“. В настоящия формат на изследване допускането на този тип правописни грешки не е отчетено. А в данните от предходните национални изследвания се отчита сравнително висок процент на допускане на този тип грешка при писане (1989 г. – 60+,9%; 1998 г. – 47%).

*Какви препоръки можем да направим по отношение на текста за диктовка?*

Текстът за диктовка може да се оптимизира по отношение на следните компоненти:

– обемът би могъл да се увеличи до 80–85 думи, както е използван в други аналогични проверки на национално равнище (1989 г. и 1998 г. – вж. табл. №4). По този начин ще могат да се включат и липсващите правописни и пунктуационни особености, т. е. ще се постигне по-голяма правописна и пунктуационна пълнота на текста;

– в текста за диктовка да се представят равностойно различните видове изречения по цел на изказване и по състав, за да има по-голяма обективност на получените резултати;

– в текста за диктовка трябва да намерят място и различните видове реч – авторска и пряка реч;

– текстът за диктовка трябва да съдържа по възможност всички основни правописни и пунктуационни знания, които усвояват учениците от 1. до 4. клас.

В таблица №3 е представена съпоставката, която правим между заложените стандарти в учебната програма по български език и литература и използвания диагностичен инструментариум. Ръководим се от идеята, че с теста и диктовката се проверява в каква степен са покрити ДОИ от четвъртокласниците, участващи в Националната проверка.

Тъй като вече анализирахме възможностите на текста за диктовка за отчитане ниво на покриване от четвъртокласниците на заложените ДОИ по отношение на правописната и пунктуационната грамотност, то сега ще се концентрираме върху възможностите на теста, съотнесени с ДОИ по отношение на обучението по български език и литература.

**Таблица № 3.** Съпоставка между Държавните образователни изисквания за учебно съдържание и използвания диагностичен инструментариум

<p align="center"><b>ДОИ – Български език</b>                      Степен на образование: ОСНОВНА                      Етап: НАЧАЛЕН  <b>стандарти и очаквани резултати</b>                      в учебната програма по български език и литература за 4. клас</p>		<p align="center"><b>Въпроси в теста</b></p>
<p>Ядра от учебно съдържание</p>	<p>Знания, умения, отношения (в края на 4. кл.)                      В резултат от обучението по български език в края на началния етап на основна образователна степен ученикът:</p>	
<p><b>СОЦИОКУЛТУРНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ</b></p>	<p><u>Стандарт 1:</u> ♦ Ученикът разказва, описва, задава въпроси, дава отговори, обяснява, като <b>използва уместно езикови средства, характерни за ситуацията на общуване, съобразно участниците в нея, темата, целта и условията.</b>  <u>Очакван резултат 1:</u> Ученикът си служи с основните езикови и речеви единици в съответствие с комуникативната цел.  <u>Очакван резултат 2:</u> Ученикът използва уместно съществителни имена, прилагателни имена, числителни имена, глаголи, наречия.  <u>Очакван резултат 3:</u> Ученикът използва производни думи и ги използва в речта си в зависимост от комуникативната ситуация.  <u>Очакван резултат 4:</u> Ученикът образува сложни думи и ги използва в речта си в зависимост от комуникативната ситуация.                      ♦ <b>Владее формулите за вежливост, използва формите за учтивост.</b> (пропуснат е в уч. програма за 4. клас)</p>	<p>Въпрос №3</p> <p>липсва</p> <p>липсва</p> <p>липсва</p> <p>липсва</p> <p>липсва</p>
<p><b>ЕЗИКОВИ КОМПЕТЕНТНОСТИ</b></p>	<p><u>Стандарт 1:</u> ♦ Ученикът <b>открива синоними и антоними.</b>  <u>Очакван резултат 1:</u> Ученикът разграничава синоними и антоними и ги използва в речта си.  <u>Стандарт 2:</u> ♦ Ученикът показва <b>многозначността</b> на дума чрез употреба в различен контекст.  <u>Очакван резултат 1:</u> Ученикът разграничава звуковата и смисловата страна на думата.  <u>Очакван резултат 2:</u> Ученикът употребява в речта си думите в пряко и <b>преносно значение</b> в различен контекст.  <u>Стандарт 3:</u>♦ Ученикът използва в речта си в определен обем синтактичните ресурси на езика: служи си с <b>различни по цел на изказването и по състав изречения;</b> използва различни словоредни варианти.  <u>Очакван резултат 1:</u> Ученикът използва в речта си различни по цел на изказване изречения: съобщително, въпросително, побудително, възклицателно.  <u>Очакван резултат 4:</u> Ученикът открива и определя главните части в простото изречение: <b>подлог</b> и сказуемо.  <u>Очакван резултат 2:</u> Ученикът използва различни начини за свързване на простите изречения в сложно изречение в зависимост от комуникативната ситуация.  <u>Очакван резултат 3:</u> Ученикът конструира различни словоредни варианти в зависимост от целта на изказването.</p>	<p>Въпрос №4</p> <p>Въпрос №5</p> <p>Въпрос №6</p> <p>Въпрос №10</p> <p>Въпрос №7</p> <p>Въпрос №8</p> <p>Въпрос №9</p> <p>липсва в теста</p> <p>Въпрос №15</p> <p>липсва</p> <p>липсва в теста</p>

<b>СОЦИОКУЛТУРНА И ЕЗИКОВА КОМПЕТЕНТНОСТ: ПИСМЕНО ОБЩУВАНЕ</b>	<p>◆ <b>ЧЕТЕНЕ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– чете на глас гладко, с адекватна интонация и темпо, правилно поставя паузите; доказва, че е разбрал основния смисъл на прочетеното;</li> <li>– чете наум и доказва, че е разбрал основния смисъл на прочетеното;</li> <li>– чете и разбира материали от детски списания;</li> <li>– служи си с учебни речници.</li> </ul> <p>◆ Създаване и разбиране на писмени текстове:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– създава съчинения по преживяване и по въображение; може да напише и да адресира лично писмо; създава текст, в който предава съдържанието на чужд повествователен текст;</li> <li>– създава съчинение описание на различни обекти;</li> <li>– създава съчинение отговор на въпрос по подходяща за възрастта тема;</li> <li>– умее да планира свой текст и да прави план на чужд текст; редактира текста си с оглед на съдържанието, точността на израза, правописа.</li> </ul>	<p><b>липсва</b></p> <p>Въпрос №1</p> <p><b>липсва</b></p> <p><b>липсва</b></p> <p><b>липсва</b></p> <p><b>липсва</b></p>
<p><b>ЛИТЕРАТУРА</b>  Степен на образование: ОСНОВНА  Етап: НАЧАЛЕН</p>		<p>Задачи от теста:</p>
Ядра от учебно съдържание	Знания, умения, отношения (в края на IV кл.)	
	В резултат от обучението по литература в края на началния етап на основна образователна степен ученикът:	
<b>СОЦИОКУЛТУРНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Обяснява етически отношения в семейството и малката общност според сюжетните ситуации на изучени литературни творби.</li> <li>◆ Открива основни белези на своята национална идентичност в изучавани литературни произведения.</li> <li>◆ Изказва благопожелания по случай традиционни празници и във връзка с български народни обичаи.</li> <li>◆ Участва в групова дейност за създаване на сценични игрови форми по литературни творби.</li> </ul>	<p><b>липсва</b></p> <p><b>липсва</b></p> <p><b>липсва</b></p> <p><b>липсва</b></p>
<b>ЛИТЕРАТУРНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Разпознава художествен и нехудожествен текст; проза и стихове; повествование, описание, разсъждение; диалог и монолог.</li> <li>◆ Различава литературни жанрове, представени по-широко в учебното съдържание.</li> <li>◆ Разграничава основните моменти в развитието на действието.</li> <li>◆ Обяснява връзката между характера на героите и основния смисъл на творбата.</li> <li>◆ Открива в изучавани художествени творби достъпни фигури на речта.</li> <li>◆ Познава съдържанието на най-значимите творби на българската детска литература и на българския фолклор, включени в учебното съдържание.</li> </ul>	<p>Въпрос №2</p> <p><b>липсва</b></p> <p><b>липсва</b></p> <p><b>липсва</b></p> <p><b>липсва</b></p>

<b>СОЦИОКУЛТУРНА И ЛИТЕРАТУРНА КОМПЕТЕНТНОСТ: ОБЩУВАНЕ С ХУДОЖЕСТВЕНАТА ТВОРБА</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Ориентира се в комуникативната структура на творбата.</li> <li>◆ Открива непознати думи в художествения текст и определя значението им в контекста.</li> <li>◆ Изразява емоционално-оценъчно отношение към герои и ситуации в литературната творба.</li> <li>◆ Изявява предпочитания към определени герои, творби, жанрове.</li> <li>◆ Сравнява, установява сходство и различия между две художествени творби и техни елементи.</li> </ul>	<p>липсва липсва</p> <p>липсва</p> <p>липсва липсва</p>
<b>СОЦИОКУЛТУРНА И ЛИТЕРАТУРНА КОМПЕТЕНТНОСТ: СЪЗДАВАНЕ НА ИЗКАЗВАНИЯ И ПИСМЕНИ ТЕКСТОВЕ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Участва в беседа по съдържанието на литературна творба: отговаря на въпроси; изказва мнения, като подбира подходящи елементи от текста, за да ги обоснове; съставя и задава въпроси.</li> <li>◆ Съставя устен преразказ на отделен епизод или на кратък художествен текст.</li> <li>◆ Създава устно изказване с помощта на словесна или визуална опора.</li> </ul>	<p>липсва</p> <p>липсва</p> <p>липсва</p>

Анализът на изведените в таблицата съпоставки ни позволяват да направим следните обобщения:

- тестовите задачи представят неравностойно отделните ядра, заложенни от програмата в учебното съдържание, като по този начин някои от стандартите въобще отсъстват и не може да се отчете покриват ли се ДООИ или не;

- като се изключат образователните ядра и отнасящите се към тях стандарти, свързани с устната реч на учениците и с писането (тях вече анализирахме), то от оставащите 31 стандарта за 20 липсват тестови задачи, което не позволява да се направи цялостна проверка, каквито претенции има проведената Национална проверка;

- в тестовата част на изследването от 15-те въпроса има само два за проверка на литературната и една задача за комуникативно-речевата компетентност на изследваните ученици. Това е крайно недостатъчно, защото те са съществена и неделима част от комплексния учебен предмет и учебно съдържание по български език и литература в 1.-4. клас;

- първите два въпроса в теста са по-скоро свързани със социолингвистичната компетентност и се определя видът на текста като тип изложение, а не като литературен жанр и стил. Би могло да се приеме, че четивната компетентност на учениците се проверява индиректно чрез това, че всеки прочита и разбира писмено представената информация в тестовите въпроси и посочва избрания отговор;

- въпросите в теста са насочени към проверка на теоретичните знанията на учениците по граматика, без да се дава възможност те да бъдат приложени при продуциране на собствен речев продукт.

По-задълбочена информация би могла да се получи, ако при някои от въпросите срещу посочените дистрактори учениците сами дописват на съответния ред. Например във въпрос №8 – какво е по цел на изказване всяко от изреченията, и във въпрос №12 – определяне на думите като части на речта.

*Какви препоръки към тестовите задачи могат да се отправят?*

Тестът по български език и литература би могъл да се оптимизира по отношение на:

- броят на задачите да се увеличи (например 20, както е по другите учебни предмети, включени в Националната проверка), за да се включат тестови задачи, свързани с липсващите в използвания вариант стандарти;

- тестовите задачи да позволяват относително равнопоставено представяне на отделните ядра и свързаните с тях стандарти при проверката;

- тестовата проверка да дава възможност за собствено речево продуциране, а не само за възпроизвеждане на знания, за да е адекватна на основната речево-комуникативна насоченост на обучението по български език и литература от 1. до 4. клас.

### **1.3. Съпоставка с използвания при предходни изследвания инструментариум**

Диагностичният инструментариум, използван в изследването през 2007 г. може да получи обективна оценка, ако бъде съпоставен с приложените диагностични батерии при предходни национални изследвания на резултатите от обучението по български език и литература в началните класове.

В таблица №4 са представени компонентите, включени в диагностичните батерии от задачи за учениците в края на началното им образование в изследванията от 1989 г., 1998 г. и 2007 г.

**Таблица №4.** Компоненти в диагностичния инструментариум, използван в националните изследвания през 1989 г., 1998 г., 2007 г. (2, 3)

Компоненти в диагностичния инструментариум		1989 г.	1998 г.	2007 г.
1.	<b>Диктовка</b>	89 думи, 456 букви	80 думи, 404 букви	70 думи, 355 букви
2.	<b>Езиков тест</b>	6 задачи	<b>2 езикови задачи</b> (правопис; морфология – части на речта)	15 задачи
3.		<b>Писмен преразказ</b> – „Палавница“ Е. Станев – 64 словоформи	<b>Дописване на продължение и заглавие</b> на текста от диктовката	-----
4.		<b>Тест за разбиране на прочетеното</b> – 3 въпроса с по 3 изборни отговора	<b>Редактиране на текст</b> – 4 изречения	-----



5.		<b>Правописен тест</b> 15 задачи	-----	-----
6.		<b>Четене на текст</b> „Палавница“ Е. Станев – 64 словоформи	-----	-----

От таблицата се вижда, че диагностичният инструментариум на изследването от 2007 г. съдържа два основни компонента, този през 1998 г. – 4, а този от 1989 г. – 6 отделни компонента, включващи по няколко задачи. Опростеният вариант, използван в проверката от 2007 г. е за предпочитане само ако не е за сметка на качеството на оценяването. Безспорно многокомпонентният вариант на диагностичен инструментариум дава по-богати възможности за интерпретация на резултатите, но усложнява самата процедура по проверката и оценяването.

Задачите в инструментариума на проведеното през 1998 г. изследване (3) са само 5, но в тях са включени диктовка, довършване на текст и записване на негово заглавие, редактиране на чужд текст и две езикови задачи, чието успешно изпълнение съдържа 19 стъпки (зад. 2 – за правопис на 5 думи – на гласни и безгласни съгласни и да се посочи дума за проверка; зад. 3 – от текста да се извадят по едно съществително име, прилагателно име и глагол и да им се направи морфологичен разбор), които предполагат прилагане на практика на усвоените теоретични знания.

В изследването от 1989 г. (2) в инструментариума<sup>2</sup> са включени 6 компонента, чрез които се проверяват знанията и уменията на учениците по всички дялове от обучението по български език и литература, а именно:

а) умения за самостоятелно създаване на кратък текст (перезказ), равнище на речево развитие;

б) четене – механизъм на четене (по срички или по цели думи), скорост на четене и разбиране на вложената в текста информация при прочитането му;

в) езикови знания и формиране на умения за прилагането им в речевата практика (морфемен; морфологичен разбор на 3 прилагателни имена, 3 съществителни имена и 3 глагола; синтактичен разбор);

г) писане, правописна грамотност на учениците (диктовка);

д) степен на владеене на синонимията в българския език.

За оценка на диктовката са открити 4 критерия с обособени към всеки от тях различен брой показатели (вж. табл. №5).

<sup>2</sup> Инструментариумът е подготвен от авторски колектив в състав: проф. Ст. Здравкова, проф. К. Димчев, доц. Ем. Василева, М. Влахова, Ст. Вълкова, В. Капралова, Хр. Кафтанджиев, Л. Чакърлова, Т. Узунова и др. Като научен консултант участва и ст. н. с. Енчо Герганов. Гл. ас. Т. Борисова участва във II етап на изследването. Диагностичният инструментариум е публикуван в „Педагогическа диагностика“ под редакцията на Г. Бижков (С., 1988).

Таблица №5. Критерии за оценка на диктовката – 1989 г. (2)

Критерий	Показатели
1. Графична грамотност	а) четливо писане б) графично означаване на смисловите части в текста чрез новоредия
2. Трансформация на звучащата реч в писмена	писане без изпускане, замяна или вмъкване на букви
3. Правописна грамотност	а) редукция на неударени гласни б) обеззвучаване на съгласни в средата и края на думата в) писане на думи с И – Й г) писане на думи, чиито правопис е подчинен на други правила (струпани съгласни, главна буква при собствени имена, буквосьчетане БО)
4. Умения за обособяване на думата и изречението като езикови единици	а) отделно написване на думите б) пренасяне на части от дума на нов ред в) разграничаване на изречението г) означаване на изречението по начин на изказване

*Какви обобщения могат да се направят?*

От направения съпоставителен анализ на използвания диагностичен инструментариум при националните изследвания (1989 г., 1998 г., 2007 г.) на резултатите от обучението по български език и литература могат да се открият следните по-важни обобщения:

- запазва се общата концепция и основните компоненти в разработването на диагностичния инструментариум, а именно да се представи диагностичен инструментариум, позволяващ отчитането на резултатите от обучението по учебния предмет;

- във всяко от трите изследвания се включва писане на текст под диктовка, за да се провери степента на правописната грамотност и уменията за отразяване на звуко-буквените съответствия при писане на думи, с разлика между изговор и правопис.

- и в трите изследвания има задачи, диагностициращи знанията и уменията на учениците на равнище дума;

- и в трите изследвания има задачи, диагностициращи знанията и уменията на учениците на равнище изречение;

- и в трите изследвания има задачи, диагностициращи знанията и уменията на учениците на равнище текст;

- най-богати възможности за задълбочена интерпретация на резултатите от проверката дава инструментариумът, използван в изследването от 1989 г., но е доста тежък и трудоемък като процедура за реализиране и оценяване;

- вариантът от 1998 г. е по-опростен в сравнение от този през 1989 г., но процедурата по оценяването също е усложнена;

– сравнително най-опростена и лесно реализируема процедура за оценяване има във варианта от 2007 г., но диагностичният инструментариум е непълен и не позволява цялостна оценка на постиженията на четвъртокласниците.

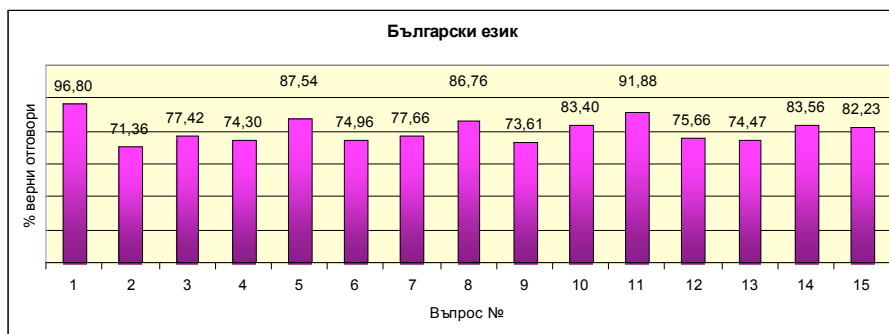
## 2. Анализ на резултатите от Националната проверка по български език и литература в края на 4. клас, проведена през 2007 г. в контекста на ДОО

В тази част от студията ще анализираме резултатите от Националната проверка по български език и литература, проведена през 2007 г. с 60 751 четвъртокласника от цялата страна. В края на студията са поместени и конкретните данни, получени във всеки от Регионалните инспекторати по образование в страната (вж. прил. №2), за броя и процента на четвъртокласниците, успешно покрили всеки от критериите и посочили верния отговор на тестовите въпроси от Националната проверка по български език и литература през 2007 г.

### 2.1. Анализ на данните от тестовата част на изследването

В следващата диаграма № 1 е представен процентът на вярно отговорили на всеки от въпросите в теста. Забелязва се, че процентът на верните отговори при всички въпроси е над 70%. Това е много висока успеваемост.

Диаграма №1. Процент на получените верни отговори на всеки от въпросите в теста



От получените за страната резултати може да се направи изводът, че 96,80% от учениците четат с разбиране, правилно определят темата и основна мисъл на текста от диктовката (въпрос №1), а 71,36% от тях разпознават и определят правилно вида на текста (въпрос №2).

Получените резултати дават основание да се твърди, че 77,42% от учениците са овладели социкултурната компетентност за „уместна употреба на езикови средства, съобразно участниците в нея“ (стандарт в ДОО) (въпрос №3).

Сравнително добре са формирани умения у четвъртокласниците да разпознават и коректно да свързват думите с лексикалното им значение, защото 74,3% разпознават синоми, 87,54% посочват антоним, а 74,96% коректно определят многозначна дума. Лексикалното значение на думата „фъртуна“ правилно определят 83,4%, а употреба на дума в преносно значение разпознават 77,66% от четвъртокласниците (въпроси №4, №5, №6, №7, №10).

Граматическата характеристика „род“ на съществително име правилно определят 91,88%, докато граматическата категория „време“ на глагола е правилно определена от 74,47% от четвъртокласниците. Приблизително същият процент (75,66%) от учениците са посочили вярно прилагателните имена.

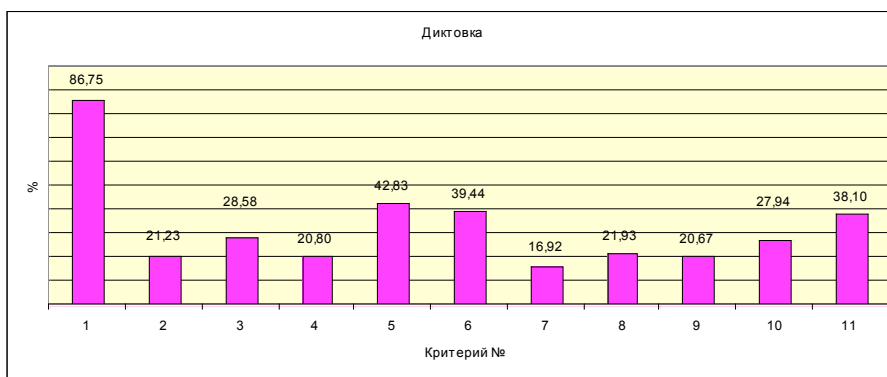
С определяне вида на изречението по цел на изказване правилно се справят 86,76%, с определянето му по състав – 73,61%, а с определяне на главна част в него – 82,23% от четвъртокласниците. Тези данни позволяват да се твърди, че на сравнително високо ниво са формирани синтактичните знания.

Според типа населено място данните сочат, че най-нисък резултат е получен в Разград (75,67%), докато в големите градове средният бал варира от 80% (в Благоевград, Видин, Пловдив, Стара Загора, Ямбол), през 81% (във Враца, Габрово, Перник, Плевен), 82% (в Бургас, Варна, Пазарджик, Русе), до 83,94% в Кюстендил и най-висок е в София-град – 84,49%. Според данните от регионалните инспекторати по образованието в страната няма нито една тестова задача с получени 100% верни отговори на нея. Само в училищата към посолствата ни в Братислава и Будапеща е постигнат такъв резултат, но там извадката е много малка.

## 2.2. Анализ на данните от диктовката

Картината, която се очертава след обработката на резултатите от проведената диктовка (обработката е направена от Центъра за контрол и оценка на качеството на образованието към МОН), е следната.

Диаграма №2. Процент на успешно покрилите всеки критерий към диктовката



По първия критерий отлично са се справили 86,75% от явилите се на диктовката 60 739 четвъртокласници. Може да се твърди, че учениците пишат четливо.

Не така добре са усвоили писането на думи с „я“ 42,83% (критерий №5) и правописа на думи с крайни съгласни, неозвучавани при непълно произнасяне (*радост*–критерий №8) – 21,93% от четвъртокласниците.

21,23% от учениците се справят отлично и с правописа на съществителните собствени имена (критерий №2), и с правописа на думи, съдържащи буква „щ“ – 20,80% (критерий №4).

Разделното писане на думи без собствено ударение (критерий №6) е усвоено от 39,44% от четвъртокласниците. Като се има предвид, че в текста на диктовката има много такива думи (предлози, съюзи, частици, кратки местоименни форми – общо 8 на брой), а учениците не ги изучават до 4. клас, то постижението е добро.

По критерий №11 (правопис на глаголи с представки) 38,10% от четвъртокласниците са записали правилно четирите глагола с представки. Само 16,92% от четвъртокласниците са се справили успешно с правописа на степенуваното прилагателно име (критерий №7).

По два от критериите (правопис на думи с неударени гласни – №3 (28,58%) и недопускане на замяна и вмъкване на букви – №10 (27,94%)) са допуснати грешки от почти 70% от учениците, а като се има предвид, че още от 1. клас се работи за преодоляване на този тип грешки, може да се каже, че състоянието е тревожно.

И по критерий №9 (пунктуация) четвъртокласниците показват очакван слаб резултат – само 20,67% са се справили. Вероятно една от причините е, че в текста за диктовката преобладават сложните изречения, а с тях учениците се запознават едва в 4. клас и времето за овладяване на пунктуацията им е крайно недостатъчно.

Резултатите от диктовката и анализът им позволяват да се направят и следните **изводи**:

1. От общо 11 критерия, най-голяма част от изследваните четвъртокласници показват отлични постижения само по първия критерий – четливо писане. По останалите критерии картината е доста тревожна, по нито един от тях няма покриваемост над 50% от изследваните ученици.

2. Четвъртокласниците все още правят сравнително често грешки при писане на думи с неударени гласни, както и заменят букви или вмъкват букви. Фактът, че такива грешки се допускат от 70% от учениците в 4. клас, говори за пропуски в обучението и неизградени правописни навици в тази посока.

3. Особено слаби са резултатите по отношение на пунктуацията. 80% от четвъртокласниците не са овладели правилата за писане на запетая в рамките на сложното изречение и отделянето на абзаците в рамките на текста.

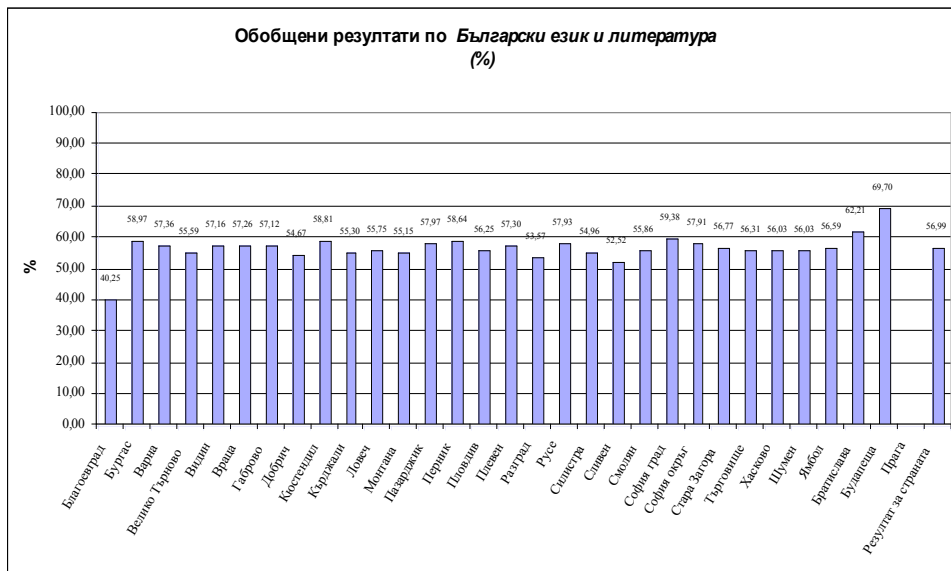
Данните от диктовката поставят много въпроси при търсенето на причините за тези незадоволителни резултати. Една от причините трябва да се тър-

си в намаления общ хорариум на учебния предмет (от 8 на 7 часа седмично) при почти запазен обем на правописни и пунктуационни знания в учебната програма. А правописната грамотност изисква време за автоматизиране на уменията. Необоснованото натоварване на учебната програма с правописни правила и закономерности, без осигуряване на достатъчно време за упражняване в писане и адекватни методически решения за последователно формиране на правописната култура у учениците от 1. до 4. клас е вероятната друга причина за ниските резултати от диктовката. Като трета, не по-малко важна причина трябва да се посочи и неудачния (според нас) избор на текст за диктовка, както и неясната и неточна процедура за оценяване грешките, допускани при диктовката.

Средният бал за страната, постигнат на диктовката, е 2,5 т. от възможните 5 т. Ето защо спада и общият среден бал от цялостното изпитване по български език и литература.

В тестовата част на проверката по български език много висок процент от учениците са се справили почти отлично, но при сумирането на тестовия бал с точките от диктовката се получават следните обобщени резултати (вж. диаграма №3).

**Диаграма №3.** Обобщени резултати от теста и диктовката по региони (2007 г.)



Средното постижение от проверката по български език и литература за страната е 56,99%. От диаграма №3 се вижда, че между 40,25% и 69,70% варира резултатите по региони. Най-нисък резултат е получен в Благоевград

(40,25%), а най-висок в – София-град (59,38%) (не коментираме резултатите от Братислава и Будапеща).

В регионите със смесени етнически общности, където българският език не е майчин за част от учениците, са получени по-ниски резултати от средните за страната (Сливен – 52,52%; Разград – 53,57%; Кърджали – 55,30%; Хасково – 56,03%).

Така получените обобщени резултати, ако се интерпретират еднопосочно, би следвало да се направи извод, че подготовката на учениците по български език и литература в края на 4. клас в цялата страна е незадоволително. Според нас обаче това няма да бъде обективна оценка нито за качеството на работата на началните учители, нито за достойнствата и слабостите на учебната програма и учебниците, одобрени от МОН, нито за реалните постижения на учениците. Основание за това ни дава голямото разминаване в резултатите, които учениците показват по отношение на тестовата част от Националната проверка и резултатите от диктовката. Фактът, че при тестовата част учениците в цялата страна показват резултат над 70% говори, че много голяма част от четвъртокласниците в страната се справят успешно с образователните стандарти, заложили в учебното съдържание. Слабите резултати от диктовката, които снижават много и общите резултати, могат да се дължат не само и не толкова на некачествената учебна програма, учебници и работа на учителя, а и на несъвършенства в подбора на текста за диктовка и процедура за оценяване.

### **3. Съпоставителен анализ на данните от 2007 г. с тези от предходните изследвания**

Националната проверка по български език и литература (2007 г.) в края на началното образование не е единствената, провеждана в последните 20 години. Както вече посочихме, такива мащабни за страната изследвания и проверки са правени през 1989 г. и през 1998 г.

Ще се опитаме да сравним резултатите от трите проверки, макар че съзнаваме колко рисковано е такова сравнение. Преди това трябва да направим някои неизбежни уговорки. Преди всичко става въпрос за три различни проверки, проведени не само с разлика от времето около 10 години едно от друго, но и с различен диагностичен инструментариум, с различна процедура по оценяване по различни критерии. Това прави сравнението твърде условно и все пак може да се очертаят някои тенденции, реализирани или нереализирани в развитието на идеите и практиките в обучението по български език и литература в началните класове.

След тези, необходими според нас, уточнения съпоставяме най-напред резултатите от тестовата част в проверките от 2007 г., 1998 г. и 1989 г. (вж. табл. №6).

**Таблица №6.** Резултати от езиковите задачи в изследванията през 1989 г., 1998 г., 2007 г. (процент на правилно разпознали, назовали и определили) /2,3/

Учебно съдържание	1989 г.	1998 г.	2007 г.
Съществително име	86,4%	82%	91,88%
Прилагателно име	46,7%	73%	75,66%
Глагол	82,1%	76%	74,47%
Подлог	80,2%	-----	82,23%
Преобразуване на изречение с включване на обръщение	79,2%	-----	77,42%
Поставяне на заглавие на текст	-----	73%	96,80%
Посочване на синоним	6,1%	-----	74,30%

*Забележка:* В таблицата с „----“ е отбелязано, че в данните от това изследване липсва информация по този критерий.

В таблицата са включени само данните за езиковите знания и умения, които се проверяват поне в две от трите изследвания, макар и с различен инструментариум и различна процедура. В нея не присъстват данни за езикови знания и умения, които се оценяват само в едно от изследванията.

Анализирайки данните от таблица №6, общото заключение е, че оценяваните през 2007 г. ученици показват по-високи резултати. Но тези резултати не трябва да се абсолютизират, защото върху тях се отразяват много фактори, които в тази студия не са предмет на анализ (учебни програми, учебници, методика на обучение и т. н.).

По-важното е да се каже, че по същество различията не са големи и това говори за сравнително устойчива тенденция през последните 20 години, а именно, че учениците в края на началното образование имат много добри езикови компетентности, които са важна предпоставка за успешното им обучение в следващите класове.

В таблица №7 са представени резултатите от диктовката, включена в диагностичния инструментариум и на трите изследвания.

**Таблица №7.** Резултати от диктовката при изследванията от 1989 г., 1998 г., 2007 г. (2, 3)

Критерии за оценяване на диктовката	Резултати за страната 1989 г. Успешно справили се.	Резултати за страната 1998 г. Успешно справили се.	Резултати за страната 2007 г. Успешно справили се.
Не допуска грешки на неударени гласни	40,4%	67%	28,58%
Пише разделно думи без собствено ударение	77%	75%	39,44%
Не изпуска крайни съгласни, неозвучени при непълно произнасяне	44,2%	64%	21,93%
Не допуска пунктуационни (???)	28,3%	73%	20,67%



Не допуска замяна и вмъкване на букви	39,1%	53%	27,94%
Четливо писане	-----	93%	86,75%
Не допуска грешка при правопис на съществителните собствени имена	-----	77%	21,23%

Забележка: В таблицата с „----“ е отразено, че в данните от това изследване липсва информация по този критерий.

В таблицата отново сме включили данните за съвпадащите поне в две от изследванията критерии за оценяване на правописните компетентности на учениците.

Тук картината е различна, тоест успешно справилите се със съответните правописни особености са най-малко (в процентно отношение) при проведената Национална проверка през 2007 г. Очертаващата се тенденция на снижаване на правописната грамотност на учениците, завършващи 4. клас, е повече от тревожна. Би следвало да се преосмисли мястото и тежестта на правописната грамотност в цялостната система на обучението по български език и литература в началните класове не само на ниво учебна програма и учебници, но и на ниво методика на преподаване и училищна практика.

Както се вижда от таблица №7, много по-нисък процент от съвременните ученици успешно са покрили критериите спрямо предходните изследвания. Но не смятаме, че съвременните ученици са далеч по-неграмотни, по-скоро широкото съдържание на критерия не позволява коректно отразяване на броя на учениците, инцидентно допуснали грешка. При анализа на резултатите от предходни изследвания се откроява висок процент на ученици, пропускащи букви при писане под диктовка (1989 г. – 60,9%; 1998 г. – 47%), а, както вече споменахме, този тип грешки не са изследвани и не са отчетени в изследването през 2007 г.

Въпреки реформите и промените в учебните програми в последните 20 години, в същностната си част изучаваното в 1.–4. клас по български език и литература учебно съдържание е в голяма степен константно. Това личи и по сходните критерии при оценката на диктовката.

При съпоставка на резултатите от трите изследвания се забелязва по-високия процент на успешно справилите се ученици по всеки от критериите при изследването от 2007 г. Но тези резултати не трябва да се абсолютизират, защото в предложения формат те просто посочват съвпадение между формулировката на въпроса и предложен готов отговор. Докато при предходните изследвания учениците сами разпознават, откриват и определят характеристиките на съответното езиково явление. Често част от тях правилно са определили само рода или само числото на съществителните и прилагателни имена,

или времето на глагола, а това вече ги причислява към групата на „частично справилите се“. Не трябва да се подценява и това, че съвременните ученици вече познават и са свикнали с тестовия формат на изпитване.

## Заклучение

Направеният анализ на резултатите от Националната проверка по български език и литература в края на 4. клас през 2007 г., както и на диагностичния инструментариум, използван при проверката и съпоставителният анализ със сходни изследвания през 1989 г. и 1998 г., позволява да очертаем някои общи изводи и препоръки.

Всяка реформа в образователната ни система има смисъл, когато след определен етап (както в случая след завършване на началния етап на основна образователна степен) се направи цялостна, представителна проверка по отделните учебни предмети, за да се очертаят постиженията и слабостите. В този смисъл проведената от МОН Национална проверка е положителна стъпка в усилията да се познава педагогическата реалност и да се взимат адекватни решения за бъдещото развитие на образователната ни система. В същото време не можем да не изразим становището си, че действията на МОН в тази посока се нуждаят от по-голяма прецизност и по-високо качество на дейността, свързана с външното оценяване. От усъвършенстване и прецизиране се нуждае самият диагностичен инструментариум, критериите и процедурата за оценяване, за да се гарантира обективност на резултатите.

Провеждането на Национална проверка е само първата крачка. Следващата крачка изискваше не само да се обявят резултатите пред обществото, а да се направи компетентен задълбочен анализ и последващите ги изводи, за да се очертаят перспективите и тенденциите за развитие на образователната ни система (в частност на обучението по отделните предмети от 1. до 4. клас). Това не беше направено.

Що се отнася до конкретните резултати от проверката по български език и литература в края на 4. клас, нашият анализ показва, че учениците много добре се справят с тестовата част от изпита и показват висока степен на покриване на образователните стандарти, отнасящи се до езиковите им компетентности. В този смисъл можем да обобщим, че приетите нови нормативни документи (ДОИ и учебни програми по БЕЛ за 1.–4. клас) действат. Повече от 70–80% от учениците покриват заложените в тях очаквани резултати и стандарти за равнище на компетентности, знания и умения.

За съжаление трябва да отбележим, че резултатите от диктовката са тревожни. Ето защо трябва да се направи задълбочен анализ на причините, довели до ниската правописна грамотност в по-голяма част от оценяваните четвъртокласници. Едва тогава могат да се вземат и правилните решения за евентуална промяна и посоката на тази промяна. Но за тази цел МОН трябва

да се отвори в по-голяма степен към специалистите: и при подготовката на диагностичния инструментариум, и при изготвяне на критериите и процедури-те за оценяване, и при задълбочения последващ анализ на резултатите.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Държавни образователни изисквания за учебно съдържание. – Начално образование. С., 2000, № 4, 49–53; <<http://www.minedu.government.bg>> – наредби.
2. Здравкова, С., Т. Борисова. Диагностичен анализ на резултатите от обучението по роден език в началното училище. С., Год. СУ,ФНПП, 85, 1993, 29–50.
3. Здравкова, С., Т. Владимирова, Ст. Вълкова, Мл. Константинова. Национална проверка на постиженията на учениците по български език в края на 4. клас. С., – Начално образование, 1998, №6–7, 3–17.
4. Учебна програма по български език и литература за 4. клас. // Аз-буки, №22, 2003 <<http://www.minedu.government.bg>> – учебни програми.

## Приложение № 1. Тест по български език и литература за 4. клас

### ТЕСТ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА ЗА 4. КЛАС

1. Слушай внимателно текста и го запиши под диктовка.

**Текст за диктовката:** Една сутрин Томи и Аника намериха в пощенската кутия писмо. Когато го отвориха, намериха вътре покана за рождения ден на Пипи.

Томи и Аника заподскачаха и се разтанцуваха от радост. Те разбраха много добре какво пише на картичката, въпреки че правописът беше по-особен.

Разбира се, децата купиха подарък на Пипи. Пипи им благодари и нетърпеливо развърза пакета. В него имаше музикална кутийка. Като я видя, Пипи направо пощуря от радост.

Критерии за оценяване на диктовката в теста за външно оценяване	Брой точки, които се присъждат за правилно изпълнение	Резултати за страната – Процент на допуснатите грешки по всеки от критериите.
1. За четливо писане	1 точка	10%
2. Не допуска грешка при правопис на съществителните собствени имена ( <i>Пипи, Томи, Аника</i> )	0,25 точки	12%
3. Не допуска грешки на неударени гласни (например: <i>кутия, правопис, подарък, благодари, нетърпеливо, пакета, кутийка, пощуря</i> )	0,5 точки	36%
4. Не допуска грешки при думи, съдържащи <i>щ</i> ( <i>пощенска, пощуря</i> )	0,25 точки	12%
5. Не допуска грешки при думи, съдържащи <i>я</i> ( <i>кутия, рождения, видя, пощуря</i> )	0, 5 точки	10%
6. Пише разделно думи без собствено ударение (например: <i>в, го, за, на, се, от</i> )	0,5 точки	19%
7. Не допуска грешки при правопис на степенувани прилагателни имена ( <i>по-особено</i> )	0,25 точки	20%
8. Не изпуска крайни съгласни, неозвучени при непълно произнасяне ( <i>радост</i> )	0,25 точки	10%
9. Не допуска пунктуационни грешки (например: <i>начало и край на изречение, отделяне на нов абзац в текста, запетая</i> )	0, 5 точки	59%
10. Не допуска замяна и вмъкване на букви	0,5 точки	36%
11. Не допуска грешки при правопис на глаголи с представки (например: <i>отвориха, заподскачаха, разтанцуваха, развърза</i> )	0, 5 точки	20%

## ТЕСТ

2. Прочети внимателно всеки от следващите въпроси и отговори, като оградиш с кръгче само верния отговор.

**1. Кое е най-подходящото заглавие за текста от диктовката?**

- \*а) Рожденият ден на Пипи – 96,80%
- б) Пипи отива на училище
- в) Пипи попада в схватка

**2. Какъв е видът на текста?**

- а) разсъждение
- б) описание
- \*в) повествование – 71,36%

**3. Кой израз е уместен в разговор с учител?**

- \*а) Донесох Ви тетрадката. – 77,42%
- б) Ето ти тетрадката, която поиска.
- в) Ако обичаш, вземи тетрадката.

**4. В кой ред всички думи са синоними?**

- а) студ, студен, застудява
- б) мечта, мечти, мечта
- \*в) студен, хладен, мразовит – 74,30%

**5. Коя дума е антоним на умен?**

- \*а) глупав – 87, 54%
- б) мъдър
- в) странен

**6. Коя дума е многозначна?**

- а) телевизор
- \*б) гребен – 74,96%
- в) къща

**7. В кое изречение има дума, употребена в преносно значение?**

- \*а) Палавото облаче отново се скри. – 77,66%
- б) Палавото момче е от нашия клас.
- в) Палавото коте избяга на двора.

**8. Кое от изреченията е съобщително?**

- а) Коя е любимата ви книга?
- \*б) Книгата е прозорец към света. – 86,76%
- в) Дай ми да прочета тази книга!

**9. Кое от изреченията е просто?**

- а) Дойде пролетта и цветята цъфнаха.
- б) Дъждът спря и небето се украси с пестро-цветна дъга.
- \*в) Есента нашари листата на дърветата с пестри цветове. – 73, 61%

**10. Какво е значението на думата фъртуна в изречението: Зимната фъртуна свиреше в комина.**

- а) преспа
- \*б) виелица – 83,40%
- в) приказка

**11. В кой ред всички съществителни имена са от мъжки род?**

- \*а) баща, вятър, влак – 91,88%
- б) маса, път, море
- в) цвете, стол, чаша

**12. В кой ред всички думи са прилагателни имена?**

- \*а) болен, здрав, черни – 75,66%
- б) тъмнина, светлина, зима
- в) говоря, мълча, пища

**13. В кое време е глаголът скочих?**

- а) сегашно време
- б) минало несвършено време
- \*в) минало свършено време – 74,47%

**14. В кой ред всички думи са написани вярно?**

- а) ръкавица, бърбриф, четеме
- \*б) гълъб, красив, купувам – 83,56%
- в) гараж, патека, гъпка

**15. В кое изречение думата пролет е подлог?**

- а) Лястовиците доведоха пролетта.
- \*б) Пролетта носи топлина и красота. – 82,23%
- в) Дърветата цъфтят през пролетта.

**Заб.** Със знак „\*“ е отбелязан верният отговор и процентът на правилно решените задачите. В текста за диктовка са отбелязани заложените ортограми.

**Приложение №2. Резултати от Националната проверка (тест и диктовка) от Регионалните инспектори по образование в страната**

РИО	№ на въпроса от теста	Резултати – тест (%)														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Благоевград	97,79	72,01	71,24	72,92	87,79	74,22	78,60	86,78	75,59	84,32	93,48	75,48	72,54	81,37	83,27	<b>80,49</b>
Бургас	97,27	73,23	79,78	76,96	89,80	78,02	79,46	86,67	76,01	84,92	92,21	79,06	78,05	86,47	84,00	<b>82,79</b>
Варна	95,86	76,97	80,81	79,88	90,26	78,65	81,40	87,27	73,55	85,37	90,69	78,70	73,82	82,97	84,73	<b>82,73</b>
Велико Търново	96,26	66,99	76,19	69,77	85,67	72,83	73,93	85,43	70,29	83,23	92,00	72,93	73,07	81,31	79,78	<b>78,65</b>
Видин	97,65	69,60	79,34	72,18	88,15	75,82	76,41	86,74	71,83	83,69	93,43	73,24	75,82	83,80	81,69	<b>80,63</b>
Враца	97,86	73,53	76,92	73,25	89,28	76,69	78,56	88,26	72,97	86,34	93,45	75,23	76,64	83,18	82,56	<b>81,65</b>
Габрово	98,95	65,93	79,04	75,47	90,15	72,01	78,30	88,78	71,80	86,69	95,18	75,68	77,78	84,38	82,49	<b>81,51</b>
Добрич	95,73	64,21	74,04	68,89	84,50	70,12	68,25	81,58	68,89	79,77	89,53	71,17	74,04	80,88	78,48	<b>76,67</b>
Кюстендил	98,33	71,96	77,25	79,94	90,06	81,34	83,29	89,14	78,74	86,82	95,45	78,92	75,21	85,98	86,72	<b>83,94</b>
Кърджали	95,52	63,68	74,84	72,88	84,51	71,46	75,08	82,15	74,61	80,27	86,08	74,37	74,84	85,61	79,64	<b>78,37</b>
Ловеч	96,81	71,29	73,68	67,70	85,33	72,09	73,21	86,92	70,10	83,89	92,42	71,45	70,33	82,85	77,99	<b>78,41</b>
Монтана	96,06	68,26	76,14	67,18	84,32	70,50	73,75	84,63	68,49	79,46	91,58	71,04	75,44	79,69	80,62	<b>77,81</b>
Пазарджик	97,78	78,15	77,33	75,46	87,48	77,96	80,45	87,24	76,79	85,10	92,39	76,32	74,25	82,79	83,42	<b>82,19</b>
Перник	99,00	72,77	79,18	76,68	89,09	74,07	76,28	88,29	75,98	84,58	94,19	76,18	72,57	85,29	82,38	<b>81,77</b>
Пловдив	96,91	72,34	78,62	74,88	88,29	72,76	77,70	86,78	71,47	79,95	91,66	75,10	71,90	82,76	81,62	<b>80,18</b>
Плевен	97,75	74,72	78,16	73,45	88,57	76,04	79,74	88,83	73,96	84,66	93,84	75,79	72,60	83,77	82,33	<b>81,61</b>
Разград	95,54	63,23	70,54	69,40	81,25	68,43	70,86	80,60	71,10	76,95	84,98	67,94	72,40	82,14	79,71	<b>75,67</b>
Русе	97,61	70,11	79,31	77,71	88,40	79,36	77,23	87,07	76,28	84,73	94,15	75,32	78,67	85,74	84,47	<b>82,41</b>
Силистра	96,88	65,74	68,06	70,83	83,76	68,51	71,99	83,41	68,78	80,64	87,51	69,31	74,93	85,01	81,36	<b>77,12</b>
Сливен	93,91	69,17	71,12	67,61	81,44	69,56	72,14	82,90	70,73	79,93	87,09	73,65	68,29	79,59	74,87	<b>76,13</b>
Смолян	98,50	66,93	70,34	72,24	91,28	68,14	73,65	91,08	73,55	82,16	93,69	75,75	69,44	82,77	84,07	<b>79,57</b>
София-град	97,41	73,88	83,18	79,12	90,51	79,25	82,89	91,22	77,35	86,63	94,87	80,56	77,41	87,05	86,05	<b>84,49</b>
София-око̀ръг	95,04	67,67	76,68	67,32	84,94	71,15	75,33	86,21	70,02	82,29	90,91	72,06	70,89	80,72	80,03	<b>78,08</b>

Продължение

## Приложение №2.

Стара Загора	95,15	70,74	76,72	74,64	86,83	75,78	78,51	86,28	74,13	83,47	91,24	77,56	76,07	85,01	81,25	80,89
Търговище	96,32	69,58	77,38	73,09	85,26	76,61	76,52	83,80	72,32	82,52	89,89	69,92	75,06	81,83	80,38	79,37
Хасково	96,69	73,04	77,66	72,72	84,50	75,03	74,90	84,46	72,36	82,10	90,35	73,54	74,40	81,65	80,43	79,59
Шумен	96,44	64,41	74,57	72,96	86,05	71,30	72,68	82,43	73,59	80,94	88,17	72,22	76,98	83,52	80,60	78,46
Ямбол	96,84	73,65	75,98	77,31	86,45	74,06	80,38	86,03	72,98	82,21	91,77	79,30	74,98	80,80	79,30	80,80
Братислава	100	100	100	50,00	87,50	87,50	75,00	100	87,50	50,00	100	100	100	100	87,50	88,33
Будапеща	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100,00
Резултат за страната	96,80	71,36	77,42	74,30	87,54	74,96	77,66	86,76	73,61	83,40	91,88	75,66	74,47	83,56	82,23	80,77

Резултати – диктовка (%)															
РИО Критерий №	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Резултат диктовка %	Брой ученици (диктовка)	Резултат БЕД (%)	Брой ученици (тест)
Благовград	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		<b>40,25</b>	2851
Бургас	88,02	22,08	32,43	21,10	43,48	42,07	17,98	22,41	25,14	31,21	40,58	<b>35,14</b>	3481	<b>58,97</b>	3481
Варна	91,14	19,78	26,10	19,75	40,76	38,09	15,81	20,83	18,89	25,44	35,22	<b>31,98</b>	3624	<b>57,36</b>	3747
Велико Търново	86,82	22,02	26,14	22,14	45,81	39,82	15,86	22,99	14,81	23,79	37,76	<b>32,54</b>	2087	<b>55,59</b>	2087
Видин	87,21	21,60	27,70	21,45	43,96	40,26	16,46	22,24	20,54	31,40	37,73	<b>33,69</b>	852	<b>57,16</b>	852
Враца	82,34	20,84	31,01	20,57	42,24	37,70	16,62	21,50	26,24	27,96	34,59	<b>32,87</b>	1772	<b>57,26</b>	1772
Габрово	90,88	22,17	27,41	22,46	44,92	39,83	16,06	23,01	13,31	21,70	38,31	<b>32,73</b>	954	<b>57,12</b>	954
Добрич	84,91	20,67	28,22	20,63	43,74	39,65	16,61	21,80	18,98	27,28	36,99	<b>32,68</b>	1710	<b>54,67</b>	1710
Кюстендил	87,19	22,28	28,09	22,08	44,06	38,90	17,06	22,61	21,12	27,07	39,93	<b>33,67</b>	1077	<b>58,81</b>	1077
Кърджали	84,91	20,22	31,05	19,16	40,37	39,27	17,04	21,68	22,17	23,82	34,79	<b>32,23</b>	1272	<b>55,30</b>	1272
Ловеч	83,97	21,91	28,59	21,39	44,18	39,67	15,23	21,87	20,57	27,15	39,39	<b>33,09</b>	1254	<b>55,75</b>	1254
Монтана	81,53	21,31	27,20	21,06	42,81	40,26	16,77	22,22	19,98	27,09	37,25	<b>32,50</b>	1294	<b>55,15</b>	1295
Пазарджик	85,25	21,63	28,97	21,18	43,06	39,52	17,94	22,05	24,25	28,31	39,13	<b>33,75</b>	2563	<b>57,97</b>	2563
Перник	89,39	22,82	32,28	22,75	43,89	40,74	18,54	23,07	24,37	33,28	39,39	<b>35,50</b>	999	<b>58,64</b>	999
Пловдив	86,60	21,37	26,65	20,84	41,94	39,42	15,92	21,58	17,08	26,69	37,30	<b>32,31</b>	5506	<b>56,25</b>	5506
Плевен	87,72	21,81	26,47	21,47	43,05	39,17	16,92	22,15	19,46	26,59	38,11	<b>32,99</b>	2354	<b>57,30</b>	2354
Разград	80,85	20,43	28,12	20,15	42,20	39,54	15,97	22,06	16,33	24,42	36,08	<b>31,47</b>	1243	<b>53,57</b>	1232
Русе	90,53	21,56	24,39	21,72	45,00	39,60	17,90	23,24	18,48	28,40	37,13	<b>33,45</b>	1880	<b>57,93</b>	1880
Силистра	88,31	21,57	26,98	20,65	42,95	41,44	17,93	22,73	18,33	24,31	35,68	<b>32,81</b>	1121	<b>54,96</b>	1121
Сливен	76,28	19,05	23,26	18,28	37,04	35,78	15,28	19,36	18,44	23,55	31,66	<b>28,91</b>	2053	<b>52,52</b>	2053
Смолян	88,18	22,60	23,85	22,92	46,19	39,43	14,75	23,75	11,62	22,60	37,78	<b>32,15</b>	998	<b>55,86</b>	998
София-град	87,49	22,20	30,69	21,84	43,86	39,94	17,77	22,51	19,25	31,33	39,98	<b>34,26</b>	8324	<b>59,38</b>	8324
София-окръг	93,39	17,35	39,16	17,65	43,43	36,05	19,20	20,72	39,10	41,34	47,78	<b>37,74</b>	2298	<b>57,91</b>	2298
Стара Загора	86,02	21,00	27,44	20,44	41,77	39,27	15,96	21,23	20,99	26,98	38,06	<b>32,65</b>	2739	<b>56,77</b>	2741



Продължение

Резултати – диктовка (%)

Търговище	85,79	21,08	32,63	19,40	41,76	40,55	17,62	21,86	22,40	25,06	37,59	33,25	1281	56,31	1167
Хасково	86,09	21,19	25,40	20,24	42,18	39,87	16,18	21,43	20,28	26,46	37,77	32,46	2207	56,03	2207
Шумен	87,94	21,54	29,33	20,58	43,28	40,99	18,43	22,79	21,44	25,66	37,74	33,61	1742	56,03	1742
Ямбол	85,04	21,07	25,69	19,87	41,48	38,49	16,92	20,80	23,44	27,10	36,28	32,38	1203	56,59	1203
Братислава	100,0	25,00	50,00	21,88	37,50	43,75	25,00	25,00	6,25	12,50	50,00	36,08	8	62,21	8
Будапеща	66,67	25,00	33,33	25,00	50,00	50,00	25,00	25,00	33,33	50,00	50,00	39,39	3	69,70	3
<b>Резултат за страната</b>	<b>86,75</b>	<b>21,23</b>	<b>28,58</b>	<b>20,80</b>	<b>42,83</b>	<b>39,44</b>	<b>16,92</b>	<b>21,93</b>	<b>20,67</b>	<b>27,94</b>	<b>38,10</b>	<b>33,20</b>	<b>57899</b>	<b>56,99</b>	<b>60751</b>

РИО	Резултати от диктовката по български език											Брой ученици
	Критерий №											
	1 (1)	2 (0,25)	3 (0,5)	4 (0,25)	5 (0,5)	6 (0,5)	7 (0,25)	8 (0,25)	9 (0,5)	10 (0,5)	11 (0,5)	
Благоевград	2460	2487	1408	2437	2463	2269	1932	2569	1045	1611	2095	2851
Бургас	3064	3075	2258	2938	3027	2929	2503	3120	1750	2173	2825	3481
Варна	3303	2868	1892	2863	2954	2761	2292	3020	1369	1844	2553	3624
Велико Търново	1812	1838	1091	1848	1912	1662	1324	1919	618	993	1576	2087
Видин	743	736	472	731	749	686	561	758	350	535	643	852
Враца	1459	1477	1099	1458	1497	1336	1178	1524	930	991	1226	1772
Габрово	867	846	523	857	857	760	613	878	245	414	731	954
Добрич	1452	1414	965	1411	1496	1356	1136	1491	649	933	1265	1710
Кюстендил	939	960	605	951	949	838	735	974	455	583	860	1077
Кърджали	1080	1029	790	975	1027	999	867	1103	564	606	885	1272
Ловеч	1053	1099	717	1073	1108	995	764	1097	516	681	988	1254
Монтана	1055	1103	704	1090	1108	1042	868	1150	517	701	964	1294
Пазарджик	2185	2217	1485	2171	2207	2026	1839	2261	1243	1451	2006	2563
Перник	893	912	645	909	877	814	741	922	487	665	787	999
Пловдив	4768	4706	2935	4589	4618	4341	3506	4752	1881	2939	4108	5506
Плевен	2065	2054	1246	2022	2027	1844	1593	2086	916	1252	1794	2354
Разград	1005	1016	699	1002	1049	983	794	1097	406	607	897	1232
Русе	1702	1621	917	1633	1692	1489	1346	1748	695	1068	1396	1880
Силистра	990	967	605	926	963	929	804	1019	411	545	800	1121
Сливен	1566	1564	955	1501	1521	1469	1255	1590	757	967	1300	2053
Смолян	880	902	476	915	922	787	589	948	232	451	754	998
София-град	7283	7391	5110	7272	7302	6649	5916	7496	3205	5215	6656	8324
София-окръг	2146	1595	1800	1622	1996	1657	1765	1905	1797	1900	2196	2298
Стара Загора	2356	2301	1503	2239	2288	2151	1749	2326	1150	1478	2085	2739
Търговище	1099	1080	836	994	1070	1039	903	1120	574	642	963	1281
Хасково	1900	1871	1121	1787	1862	1760	1428	1892	895	1168	1667	2207
Шумен	1532	1501	1022	1434	1508	1428	1284	1588	747	894	1315	1742

Продължение

Ямбол	1023	1014	618	956	998	926	814	1001	564	652	873	1203
Братислава	8	8	8	7	6	7	8	8	1	2	8	8
Будапеща	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3
<b>Общ брой верни отговори</b>	<b>52690</b>	<b>51655</b>	<b>34507</b>	<b>50614</b>	<b>52056</b>	<b>47935</b>	<b>41110</b>	<b>53365</b>	<b>24971</b>	<b>33964</b>	<b>46219</b>	<b>60739</b>

Резултати от теста по български език и литература																
Задача №																
РИО	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Ученици
№ на въпроса от теста	2788	2053	2031	2079	2503	2116	2241	2474	2155	2404	2665	2152	2068	2320	2374	2851
<b>Благоевград</b>	3386	2549	2777	2679	3126	2716	2766	3017	2646	2956	3210	2752	2717	3010	2924	3481
<b>Бургас</b>	3592	2884	3028	2993	3382	2947	3050	3270	2756	3199	3398	2949	2766	3109	3175	3747
<b>Варна</b>	2009	1398	1590	1456	1788	1520	1543	1783	1467	1737	1920	1522	1525	1697	1665	2087
<b>Велико Търново</b>	832	593	676	615	751	646	651	739	612	713	796	624	646	714	696	852
<b>Видин</b>	1734	1303	1363	1298	1582	1359	1392	1564	1293	1530	1656	1333	1358	1474	1463	1772
<b>Враца</b>	944	629	754	720	860	687	747	847	685	827	908	722	742	805	787	954
<b>Габрово</b>	1637	1098	1266	1178	1445	1199	1167	1395	1178	1364	1531	1217	1266	1383	1342	1710
<b>Добрич</b>	1059	775	832	861	970	876	897	960	848	935	1028	850	810	926	934	1077
<b>Кюстендил</b>	1215	810	952	927	1075	909	955	1045	949	1021	1095	946	952	1089	1013	1272
<b>Кърджали</b>	1214	894	924	849	1070	904	918	1090	879	1052	1159	896	882	1039	978	1254
<b>Ловеч</b>	1244	884	986	870	1092	913	955	1096	887	1029	1186	920	977	1032	1044	1295
<b>Монтана</b>	2506	2003	1982	1934	2242	1998	2062	2236	1968	2181	2368	1956	1903	2122	2138	2563
<b>Пазарджик</b>	989	727	791	766	890	740	762	882	759	845	941	761	725	852	823	999
<b>Перник</b>	5336	3983	4329	4123	4861	4006	4278	4778	3935	4402	5047	4135	3959	4557	4494	5506
<b>Пловдив</b>	2301	1759	1840	1729	2085	1790	1877	2091	1741	1993	2209	1784	1709	1972	1938	2354
<b>Плевен</b>	1177	779	869	855	1001	843	873	993	876	948	1047	837	892	1012	982	1232
<b>Разград</b>	1835	1318	1491	1461	1662	1492	1452	1637	1434	1593	1770	1416	1479	1612	1588	1880
<b>Русе</b>	1086	737	763	794	939	768	807	935	771	904	981	777	840	953	912	1121
<b>Силистра</b>	1928	1420	1460	1388	1672	1428	1481	1702	1452	1641	1788	1512	1402	1634	1537	2053
<b>Сливен</b>	983	668	702	721	911	680	735	909	734	820	935	756	693	826	839	998
<b>Смолян</b>	8108	6150	6924	6586	7534	6597	6900	7593	6439	7211	7897	6706	6444	7246	7163	8324
<b>София-град</b>	2184	1555	1762	1547	1952	1635	1731	1981	1609	1891	2089	1656	1629	1855	1839	2298
<b>София-окръг</b>	2608	1939	2103	2046	2380	2077	2152	2365	2032	2288	2501	2126	2085	2330	2227	2741
<b>Стара Загора</b>	1124	812	903	853	995	894	893	978	844	963	1049	816	876	955	938	1167
<b>Търговище</b>	2134	1612	1714	1605	1865	1656	1653	1864	1597	1812	1994	1623	1642	1802	1775	2207
<b>Хасково</b>	1680	1122	1299	1271	1499	1242	1266	1436	1282	1410	1536	1258	1341	1455	1404	1742
<b>Шумен</b>	1165	886	914	930	1040	891	967	1035	878	989	1104	954	902	972	954	1203
<b>Ямбол</b>																

## Продължение

Брагислава	8	8	4	7	7	6	8	7	4	8	8	8	8	7	8
Буданеща	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Прага															
Общ брой верни отговори	58809	43351	47036	53182	45539	47180	52706	44716	50665	55819	45967	45241	50764	49956	60751



ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 101

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE FORMATION D'EDUCATEURS ET D'INSTITUTEURS

Tome 101

---

## ДИДАКТИЧНИ И ТЕРАПЕВТИЧНИ ФУНКЦИИ НА СИНЕМАЛОГИЯТА

ИВАН МИЛЕНСКИ, БОРИС МИНЧЕВ

*Катедра „Социална педагогика и социално дело“*

*Иван Миленски, Борис Минчев.* ДИДАКТИЧЕСКИЕ И ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ СИНЕМАЛОГИИ

В студии представлена сущность и функции синемалогии. Использование искусства для дидактических и терапевтических целей есть утвержденная практика в психологии, психотерапии и педагогике. В этом аспекте использование кино – продолжение традиций.

Создатель онтопсихологии – Антонио Менегетти – употребляет просмотр фильмов для осознания индивидуального и коллективного бессознательного для цели освобождения от комплексов и расширения горизонта индивидуального сознания.

Рассматриваются цели, особенности, мотивы и содержание кинофильма в понимании онтопсихологии. Дефинирована синемалогия, ее предмет и сущность как форма психотерапии, ее виды и этапы приложения.

*Ivan Milensky, Boris Minchev.* DIDACTIC AND THERAPEUTIC FUNCTIONS OF CINEMALOGY

In this monograph the essence and functions of cinemalogy are presented. The use of art for didactic and therapeutic purposes is an established practice in psychology, psychotherapy and education. In this respect the use of cinema is continuation of this tradition.

The founder of ontopsychology Antonio Menegetti – applies film viewing for bringing to consciousness of individual and collective unconscious. The aim is freeing from complexes and broadening the horizon of individual consciousness.

The ends, particularities, motives and contents of the cinema film are discussed in accord with ontopsychology. Cinemalogy is defined, its subject and nature as a form of psychotherapy, its types and the phases of its practicing.

Известно е, че човек разполага с огромна информация за света и Космоса, но същевременно не познава достатъчно себе си и своята същност. За да се избави от последствията на своята неинформираност, той създава различни закони, идеологии, вярвания, догми и религии. Независимо от това обаче, ние не можем да си обясним нашето поведение и постъпки в някои ситуации, като търсим причината извън нас – „То е по-силно от мен!“, „И аз не зная как се случи!“, „Така ми било писано!“ и др. Страданието и болката остават, причините за тях са непонятни за човека, а той оправдава своето неразбиране, като прибегва до мистификации и тайните на безсъзнателното.

Много известни изследователи са се опитвали да решат този проблем в различни области на човешката култура. Пръв до тази проблематика се докосва З. Фройд, който говори за вторични процеси, свързани с разума и съзнанието, предполагащи съществуването на първични импулси и форми на психическо поведение. За съжаление по-голямата част от човешката култура – от философията до политиката – провежда изследвания, свързани само с вторичните процеси. А каква е същността и съдържанието на първичните процеси, в „тук и сега“ на човешкото поведение, които подтикват и оплодотворяват дейността с креативни компоненти?

За да се отговори адекватно на този въпрос, известният италиански психолог Антонио Менегети<sup>1</sup> създава нова наука – онтопсихология, която рационално и методично достига до първичните основи на човека. Според нея, щом човек чувства своето съществуване като проблематично, той е в ситуацията, когато едновременно и управлява своя проблем, и е управляван от него. Онтопсихологическото изследване утвърждава принципа, че щом човек съществува, той има право на знание, самопознание и спокойствие. Съществуването на безсъзнателното в индивида, означава да се признае неговата ограниченост и да се допусне невъзможността за осъзнаване на собственото битие, което води до разединение на личността и отчуждаване от самия себе си.

Според А. Менегети „безсъзнателното в себе си и за себе си не съществува; то е само резултат от незнанието на човека за самия него“ (1, с. 20). Безсъзнателното у човека е Ин-се<sup>2</sup>, което не се осъзнава от „Аз“-а. Основната

---

<sup>1</sup> Антонио Менегети е доктор по философия, психология, теология и социология, академик на няколко международни и национални академии. Нееднократно е награждаван с почетни дипломи на различни правителствени, научни и културни организации. Вицепрезидент на Международната академия по информатизация на ООН и президент на Международната асоциация по онтопсихология, която влиза в състава на икономическия съвет на ООН. Основоположник е на науката онтопсихология, която се преподава в много университети по света. Той е университетски професор, психолог, клиничен психотерапевт, преуспяващ предприемач, организатор на 16 международни научни конгреса, президент е на Първия световен конгрес по онтопсихология в Москва. Носител е на докторската степен „хонорис кауза“ за откриване на семантичното поле. Също така Менегети е уникален музикант, композитор, пианист, на чийто концерти се събира интелектуалният елит на Италия, член на Сената на Международната академия по изкуствата.

<sup>2</sup> Онто Ин-се – принцип за самоорганизация на индивида, първа реалност във всякакъв смисъл.



грешка на индивида е, че се ограничава в пълнотата на своята екзистенция, като абсолютизира само един параметър от реалността – например разума – в ущърб на всички останали, за които свидетелстват мечтите, фантазиите, болестите, парапсихичните явления.

Необходимо е човек да не се ограничава до един параметър от реалността, като го абсолютизира, защото всъщност се лишава от пълнотата на живота. Според А. Менегети между Аз-а и Ин-се е внедрен деформиращ механизъм, който замъглява прозрачността на човека. Тази деформираща решетка, според терминологията на Менегети, се нарича *монитор на отклонението*. Тя се вклинява между организмичната<sup>3</sup> информация и съзнателното „Аз“, като манипулира егоцентричните и рационалните му аспекти. Следователно обръщането се абсолютизира и вреди на Ин-се. В резултат се загубва обективното възприятие на действителността, а съзнанието започва неточно да отразява обективната действителност. Всеки от нас носи в себе си своя „монитор на отклонението“, който се внедрява в човешкия мозък през ранното детство във вид на умозрителна схема.

За да се преодолее това изкривено, фалшиво възприемане на действителността, е необходимо съзнанието на човека да отрази реалното състояние на неговия организъм: това е всъщност *монитор на отражението*. За да се осъществи тази промяна, се налага да се обърнем към образите. Всяко наше знание, както и най-дълбинните слоеве на съзнанието, са всъщност образи. Формализирането на мисълта чрез философското заключение или чрез математическата символика е винаги някакъв образ. Нашите реакции и маниери са своеобразни образи, т. е. действия, които се извършват у нас, изразяват и утвърждават себе си чрез нас.

## 1. Роля и място на киното в културата

Изкуството използва образите, за да изрази различни аспекти от живота и е естествено убежище на противоречивото (немонолитно) съзнание. В изкуството няма място за рационализъм и логични разсъждения, а художникът (артистът) открива истината неосъзнато. Човекът на изкуството е носител на висша чувствителност в обществото, а това създава възможност за изобразяване на неговия упадък и показване на съществуването на злото.

Киното е „най-разпространеното и могъщо средство за комуникация“ (А. Хичкок), което му позволява да показва негативите, основани на базовия комплекс на човешкото безсъзнателно.

---

<sup>3</sup> „Организмично“ – термин, въведен от онтопсихологическата школа. Има се предвид цялостното осъзнаване на органическия акт. Показва присъствие на онто ИН-се в органиката на човека.

Киното е средство за показване на същността на човека в моменти на криза и неговото „оздравяване“. Според А. Менегети киното се характеризира със следните особености:

- Киното е шизофренично знание на човешката реалност, получавано преди нейното осъзнаване. Чрез киното оживяват инстинктите и комплексите, които, благодарение на критичността по време на възприемането, се откъсват от контрола на волята;
- Киното е образно-творческа абстракция на конкретна дейност, която се пренамира в индивидуалното безсъзнателно. Зрителите са обединени помежду си по отношение на възприемането на филма, но това само поддържа тяхната взаимна изолация;
- Киното използва знакови и символични образи, които са в определено движение, съобразно тематиката и съдържанието на филмите. Образите във филма съществуват в ситуация на непрекъснато движение, киното в своята същност е отражение на движението, което води до възприемане и разбиране на посланието на филма;
- Киното е многостранен феномен с различни аспекти в неговото проучване: исторически, естетически, педагогически, психологически, социологически и др., което обуславя формирането на специфична дисциплина, изследваща киното – „филмология“.

В тази студия обаче не се разглеждат детайли от теорията на киното, а целта е по-пълно да се представи оригиналният метод на синемалогия в неговите терапевтични и дидактични аспекти.

## **2. Цели, особености, мотиви и съдържание на кинофилма според онтопсихологията**

Кинофилмът е комплексно действие с цел проникване в дълбинната психология на човека. Според онтопсихологията филмът е копие на проекцията, преобладаваща в момента в безсъзнателното на кинематографиста. Добрият режисьор е способен да изрази вътрешния свят на индивида и колектива, а това се оценява в позитивен план от обществото (публиката, зрителите).

Съдържанието на филма е своеобразна проекция на безсъзнателното на своя създател. Според Менегети „филмът е разширена експозиция на онейрическото действие на художника в метаболизма с универсалната човешката реалност и особено с дълбинната психология на изтласкването“ (1, с. 35). Антонио Менегети твърди, че за него няма разлика дали ще анализира човека, като го консултира на основата на съдържателна анамнеза и изложението на някои сънища, или пък ще разглежда текста на романа или филма, защото и в двата случая ще достигне до съответното знание за особеностите на човешката психика.

Следователно филмът е пълноценно онейрическо (съноподобно) произведение, в което е скрита преобладаващата, но цензурирана мотивация на автора.

Особеностите на филма са обусловени от специфичните механизми за създаване на основните му идеи. Филмът удовлетворява масовия вкус, ако е халюциногенен кондензат на най-разпространения комплекс. Филмът се харесва, защото отговаря на потребностите и желанията на зрителите. Това се отразява благоприятно на организма: намалява кръвното налягане, отслабва напрежението от вътрешната скованост на „Аз“-а. Чрез филма се извършва своеобразно изтласкване на патологичното съдържание, а същевременно се постига определен релаксиращ ефект.

Успехът идва при този режисьор, който е способен неосъзнато да изрази психическите комплекси на колективното безсъзнателно. Големият режисьор умее точно да направлява хода на филма по посока на собствения комплекс, който е адекватен с подбора на актьорите, подходящи да изразят този комплекс.

Следователно и успехът при актьорите идва при тези от тях, които по най-добрия начин съчетават собственото си Аз с автоматизма на психическия комплекс.

А. Менегети споделя извода, извлечен от практическия анализ на поведението на режисьорите и актьорите по време на работата над филма и в психологическия тренинг с тях. Според него всяка кинотворба е естествен продукт, обусловен от психогенната ситуация на създателите му. Кинематографистите на съзнателно равнище реализират създадения от тях „изтласкан персонален сценарий, който се проявява у другите хора чрез лапсуси, погрешни действия, в психически и соматични заболявания, в сънищата“ (1, 38).

Киното е своеобразен открит психоанализ, в който се показва миналото на зрителя, отразено и възприемано чрез образи. Кинематографичните образи се възприемат като проекция, компенсираща вътрешното отчуждение. То се определя от тематиката на филма, която има своите източници в ранното детство на зрителя. Кинематографичното действие показва отчуждения свят, в който живее индивидът. Този киносвят се възприема в ущърб на самия себе си, като образец за подражание. Филмът само показва различните механизми на отчуждението: той е породен от отчуждението и сам е негов създател.

Синемалогията като наука и терапевтичен метод се използва за анализ на строежа на човешкото безсъзнателно, което позволява да се проследи и осъзнае човешката автентичност. Посредством синемалогичния анализ могат да се заснемат филми, разкриващи целта на съществуването и екзистенциалното възприятие на личностното израстване.

Добрият филм е възплъщение на творческото вдъхновение, което е израз на динамичната цялостност и вътрешното психично състояние на артиста. Според А. Менегети чрез термина „динамична цялостност“ се подразбира

доминирацият психически комплекс, който се формира чрез вижданото във филма. В известен смисъл динамичната цялостност прилича на сънищата. В събитието, което се показва във филма, може да участва само този от зрителите, който запазва в себе си програмираната комплексуална предразположеност към събитието.

Сънищата са своеобразни образи и феномени на първичната дейност на психиката. Същевременно сънят в онтопсихологическия аспект се характеризира с непрекъснатост, който протича и в състояние на бодърстване. В този случай равнището на съзнателна рефлексия се понижава, започва да действа онейричният и фантастичният пласт, който представлява точният код на индивидуалното взаимодействие.

### 3. Общо понятие и същност на синемалогията

Терминът „синемалогия“ произлиза от думите „cine“<sup>4</sup> „cinema“, които имат гръцки корен и означават действие, образ на движение; и „логия“ – от старогръцки „logos“ – наука, познание, разсъждение, начин за анализ. Синемалогията позволява да се възползваме от логиката. Целта е различаване на позитивността или негативността на филма за съзнанието. Синемалогията си поставя за задача да изясни как един филм мотивира човека към по-нататъшно развитие. Или, обратно, пречи му, ограничава го чрез провокиране на регрес в психическото и личностното развитие.

Синемалогията възниква отчасти случайно, отчасти – по силата на необходимостта.

А. Менегети споделя, че след колективно гледане на филм се получила разгорещена дискусия, в хода на която участниците интерпретирали филма. Независимо от факта, че всеки филм предполага анализ, който да съответства на сюжета и фабулата, той забелязва, че в хода на обмяната на мнения и идеи всеки от участниците има своя гледна точка, която противоречи на мненията на останалите.

Необходимо е да поясним, че всички участници по-рано са преминали през психотерапевтична консултация при А. Менегети. Той забелязва, че всеки от тях прочита фактите от филма съгласно проекцията на собствения си комплекс от миналото.

Проведеното по-късно тестиране на интуитивната догадка на автора върху повече от 10 000 човека потвърждава първоначалните наблюдения. Разбирането на филма, във всички случаи без изключения, се определя от тематичния персонален комплекс или от структурата на егото. Следователно, заключава А. Менегети, „аз разбрах, че филмът не е само художествено събитие и развлекателно действие, не само факт с огромно социално и културно значение ...

---

<sup>4</sup> „кино“, от гр. „кинео“ – движа, движа се.

филмът става универсален, всеобщ факт, способен да изрази безсъзнателното както на индивида, така и на масата“ (1, 90).

В този аспект всеки филм помага на зрителя да разбере доколко неговото лично възприятие се разминава с обективното съдържание на образа. Оказва се, че в зависимост от това доколко всеки от нас изкривява обективното съдържание на филма, може да се определят размерите на непълноценното Аз или големината на отнетия комплекс от Аза. Следователно, колкото повече зрителят е емоционално привлечен от филма, в такава степен притежава инструмент за сравнение, който му позволява да разбере себе си.

Краткото определение на понятието синемалогия е следното: вербализация на семиотичния диалог между зрителя и неговата въображаема реалност. Синемалогията дава възможност на зрителя да се включи в отговора на въпроса „Кой съм Аз в този диалог между външния образ и образа, който действа вътре в мен?“ Синемалогията предполага използването на подход, който стимулира включването във взаимодействието между зрителя и кинематографичния дискурс. Същност филмът за много от реципиентите е подобен на съня.

Смисълът на синемалогията е в използването на филма с цел освобождаване на инстинктите и желанията, които се намират в зрителите. Затова обект на анализ е не самият филм, качеството на режисурата, музиката, операторското майсторство и играта на актьорите. Анализът на филма в този аспект би превърнал синемалогията в пореден кинофорум и кинодискусия и не би дал терапевтичен резултат. Терапевтичните възможности на филма стимулират проявата на психически елементи, които са скрити вътре във всеки от нас. Получава се възможност за публиката да види и разбере собствените си комплекси. В резултат от опознаването им, ние придобиваме свобода на действие и вземане на решения в живота.

Целта на синемалогията не изнемва дейността на кинокритика, преподавателя по актьорско, операторско и режисьорско майсторство. Чрез синемалогията филмът се използва за анализ на хората, които съпреживяват кинообразите. Известно е, че зрителят емоционално съучаства в това, което го идентифицира. Според А. Менегети резултатите от анализирания случаи показват, че в живота съществува собствен проект за победа, достъпен за всеки, но реализиран само от малка част от хората. Следователно, заключава той, при анализа на външния образ можем да разберем и осъзнаем блокираните моменти от нашите знания.

За провеждането на синемалогията са подходящи практически всички филми. Особено подходящи обаче са тези от тях, които предизвикват голям интерес и получават широкото признание на публиката. Кое привлича зрителите към определен филм? Защо зрителите харесват един образ, а са безразлични към друг? Защо един образ може да развълнува до сълзи, а друг да предизвика отхвърляне и ненавист? Отговорът на тези въпроси изяснява до голяма степен същността и процеса на синемалогията.

Образът позволява да се прояви вътрешният свят на човека (зрителя). Наблюдението на смяната на синхронизираните кинообрази обуславя разбирането на това, което те провокират и тяхното въздействие. Вътрешното съдържание на света на зрителя е провокирано и затова излиза на повърхността. Ефектът от синемалогичния процес позволява да бъде „видяно“ това, което е било невидимо преди гледането на филма. Чрез сменящите се образи на екрана се улавят проявите на безсъзнателното, но не на режисьора, а на зрителя. В синемалогията режисьорът е важен като личност, а не като режисьор. Киното развлича или „отвлича“ от суровата действителност, като застава безсъзнателното да излезе навън. Същият процес се извършва и със създателите на филма, но в синемалогията е важен готовият продукт – заснетият филм и това, което провокира у зрителя.

Следователно в този смисъл може да перифразираме една известна поговорка по следния начин: „Кажки кой образ те увлича, интересува и засяга дълбоко в емоционален план, и аз ще ти кажа кой си ти и какво представляваш!“.

Необходимо е да направим едно важно уточнение. То се отнася за онези любители на кино, които ще посетят синемалогичните сеанси с очакването да погледат кино, да дискутират за качеството на филма, да влезнат в дебати от формата „кръгла маса“. Просто всичко това няма никакво отношение към синемалогията.

В процеса на синемалогия се очаква всеки зрител да прояви своите емоции, свързани със сюжета и образите във филма. Оттук следва провеждането на идентификацията, включително и нейните рационални компоненти. Фактически безсъзнателното става достъпно за Аза, в конкретния случай за превъзходящия Аз на психотерапевта, който е способен да идентифицира и разясни състоянието на зрителя. По този начин самият психотерапевт изпраща следното послание към зрителя: „Ако ти се отъждествяваш с дадена ситуация, това означава, че тя е твоя, а твоят живот ще завърши точно така, както и историята във филма“ (2).

Оттук и практическата значимост на синемалогията, която предпазва индивида от негативното развитие на живота му, а същевременно съдейства за неговото личностно израстване.

## **4. Разновидности на синемалогията**

### **4.1. Терапевтична синемалогия**

Съвременната психотерапия се стреми да обхване все повече хора при анализиране на психиката им. Синемалогията е една от формите на психотерапия, с възможности да бъде приложена към аудитория, която наброява повече от сто човека. Лечението чрез кино или т. нар. кинотерапия се осъществява и чрез стихийен, неорганизиран и несистемен начин. Това го усеща всеки зрител, когато излезе от киносалона след прожекцията на филм. Терапевтичната

синемалогия обаче си поставя по-широки и амбициозни задачи: чрез разработването и усъвършенстването на приложни инструменти на онтопсихологическото познание да се разкрие етиологията на психологически феномени, чието изучаване иначе става едва тогава, когато доведат индивида до болка и смърт. Терапевтичната синемалогия дава възможност на човека да постигне самореализация и да изпита радостта от живота. Чрез синемалогията се осъзнава безсъзнателното в човешката психика. Механизмът за неговото функциониране е свързан с редица инструменти на съзнанието, които позволяват да се влезе в контакт със света на образите.

Приложните инструменти за осъществяване на терапевтичните функции на синемалогията са следните:

- Семантично поле;
- Монитор на отклонението.

До тяхното формулиране и съдържателно интерпретиране А. Менегети достига след задълбочено проучване на ядрената физика, медицината, психоанализата, психологията и социологията, религията и философията. Разкриването на връзката между конкретните външни явления и психическата реалност, разработени от класическата психоанализа до съвременната междуличностна психология, водят А. Менегети до важно откритие. Психиката притежава собствени канали за действие във външния свят, които се характеризират с различна ефективност и сила на действието върху вътрешната организмична даденост на индивида. Това действие на психиката се означава с термина „семантично поле“ (5).

Според онтопсихологическата концепция за семантичните полета, протичащите у човека семантически процеси въздействат както на неговото обкръжение, така и на вътрешната структура на самия организъм, в който те протичат. Фактически чрез действието на семантичното поле психическата реалност на човека (независимо от това дали се осъзнава, или не се осъзнава) оказва влияние на функционалната и органична дейност на другия организъм, на процеса на изработване на психически решения на индивидите-получатели. А Менегети със съжаление констатира, че функционирането и съдържателните прояви на семантичните полета не са достатъчно проучени от науките, които изследват чистата енергия в мащабите на космоса – психология, ядрена физика, астрофизика.

Онтопсихологическата школа открива в преддверието на рационалното (съзнанието) на психическата дейност на човека съществуването на устройство, което внася и фиксира негативни идеи и внушения – източник на психопатологични явления у човека. А. Менегети означава механизма с термина „монитор на отклонението“.

Този модулатор на психическа енергия, намиращ се между организмичното Ин-се и сферата на комплексите, в преддверието на съзнанието, води към патологична, или танатична фиксация като краен резултат. Мониторът на от-

клонението се заражда в детска възраст, но в тази възраст преминава през инкубационен период. След това се проявява неговата патологична същност във всичките му измерения. Те обхващат стила на поведение и соматичните заболявания, които са обект на изследване от съответните науки чрез собствени изследователски методи.

Синемалогията използва кинофилма, разглеждан като продукт на индивидуалното безсъзнателно на неговите създатели – сценаристи, режисьори, актьори, оператори, автори на музиката и др. – в съответствие с колективното безсъзнателно. Целта е осъзнаването на психо-биологичните процеси, които протичат в нас без наше знание (3).

#### **4.2. Дидактична синемалогия**

Киното може да се използва освен като терапевтично средство и като средство за обучение. Методическият вариант на включването му в учебния процес по подготовката на психолози и клинични психолози е твърде лесен за приложение. Достатъчно е да се подберат подходящи филми, да се гледат от студентите от психологическите и педагогически специалности, а след това съвместно с преподавателя да се обсъждат на семинари по определена тематика. Обучението може да завърши с писане от студентите на есета по предложената проблематика.

Използването на киното за дидактични цели предполага неговото взаимодействие с други средства за обучение: обсъждане на части от монографии и учебни пособия, писане на реферати, решаване на психологически казуси и др.

Ролята на преподавателя в процеса на използване на киното за учебни цели е не толкова да упражнява определен контрол, колкото да вземе дейно участие в анализа, да изработи в условията на сътрудничество у бъдещите психолози-консултанти хуманистични идеали. Образецът при анализирането на филма съдейства и за възпитаване и оценка на етични и естетични норми, умения за свързване на психологическите теории за развитието и личността със сюжета и основните идеи на филма, умения за дискусия на по-широк кръг от проблеми от живота и изкуството.

Целта на използването на подходящи филми в обучението на студентите е да се формира потребност от ориентация в изкуството, неговите основни послания и внушения. Същевременно се осъществява ориентация и запознаване с културните различия при филмирането на определена проблематика, създават се условия за достъпност и трайност в усвояването на психологическия материал.

В това отношение ние имаме определен опит. В учебния курс „Синемалогия и социална работа“, провеждан със студенти по социална педагогика като избираема дисциплина, се създаде добра видеотека – с повече от 20 филма. С учебна цел на тях им се представят филми, чиято проблематика е психологическа и социалнопедагогическа, например „Животът е прекрасен“ (реж. Роберт



то Бенини), „Да бъдеш Джулия“ (реж. Ищван Сабо), „Сбогом, Ленин“ (реж. Волфганг Бекер), „Нашествията на варварите“ (реж. Дени Аркан), „Мъж на прицел“ (реж. Тони Скот) и др. В рамките на учебна дискусия се прави психологически и социално-педагогически анализ на определена проблематика в показаните филми. Обучението завършва с написване на есе по филм, избран от всеки студент.

Тригодишната работа със студентите социални педагози допринесе за развитие на студентите в общокултурен и професионален план.

#### **4. Етапи в провеждане на синемалогичния процес**

Сеансите по синемалогия са с продължителност от 4–6 часа. Необходимо е всеки от участниците предварително да участва поне в три индивидуални консултации с онтопсихолог.

Синемалогичният процес преминава през три етапа (1; 4). През първия етап се представя филма, като се излага накратко неговата основна тематика. Така се създава интерес и желание у присъстващите към участие в синемалогията. Предварително се уточнява, че основна задача на участниците е да насочат своето внимание към емоционалните преживявания, които те самите ще изпитат в процеса на гледане на филма. Съобщава се на присъстващите, че след края на филма е необходимо да споделят своите най-непосредствени и, по възможност, ирационални преживявания. Обръща се внимание на участниците при споделяне на преживяванията да не повтарят вече казаното от други преди тях. Техните изказвания трябва да отразяват собствените им мисли и чувства по повод на филмовото действие.

След това се извършва прожекцията на филма.

През втория етап, след 15 минутна почивка, участниците се поканват поотделно и последователно да разкажат за тези моменти от филма, които най-силно са ги развълнували. Вторият етап от синемалогията е свързан с обсъждане след гледането на филма, а негово основно съдържание са реакциите на зрителите. Тук са важни два момента: а) действието на филма и б) реакциите от участниците по повод филмовото действие.

Чрез тези два момента се формира първоначалната динамика, която се използва като изходен материал за провеждане на синемалогията. Участниците могат да се включат в обсъждането само веднъж, за да проявят своето безсъзнателно, спонтанно и неочаквано за самите себе си.

Кои са психологическите механизми при възприемането на кинематографичния образ и неговото интерпретиране, които позволяват да се извърши освобождаваща идентификация на зрителя?

Гледането на стимулиращите образи в киното обхваща в различна степен цяла група хора (публика). Те предизвикват отслабването на „Свръх-Аза“, който като морална инстанция служи за вътрешна преграда в личността. Зри-

телите разбират, че техните преживявания, реакции и изказвания се отнасят към измислена реалност. Ситуацията е подобна на съня, когато образите възникват свободно, забраните на силния „Сврѣх-Аз“ отсъстват. Описаният психологичен механизъм се обуславя от факта, че от „Аз“а е снета отговорността за ставащото на екрана. Логико-историчният „Аз“ не действа, защото ние обсъждаме гледания филм, който е проекция от образи, чието изследване обхваща несъществуваща външна реалност. Подобен механизъм се задейства и в детската игра, което обуславя нейните терапевтични функции.

Дори самият режисьор, ако присъства сред участниците, би признал, че е измислил тези образи, като е създал условия за протичане на емоции в рамките на филмовия замисъл. Всъщност образите са нереални, а самият режисьор не носи отговорност за тях.

През този етап всички зрители могат да се преструват, да играят, тъй като и филмовите герои правят същото. В синемалогичния процес са важни следните два аспекта:

- Отстраняването на преградата, обусловена от действието на съзнателния или рационалния „Аз“;
- Свободната предметна проекция на безсъзнателното, което съдейства за изразяване на значителен пласт от него.

През втория етап от провеждането на синемалогията участниците разказват за своите чувства, усещания и впечатления от филма. Това е ключов момент от синемалогията, защото именно тук безсъзнателното (в потенциален или актуален вид, обединяващ миналото, настоящето и бъдещето на индивида) се изразява и активизира, като се проявява навън.

Целта на всеки един от разказите, провокирани от филмовото действие, е да покаже какви емоции, чувства и усещания обхващат индивида след гледането на филма. Всъщност те показват кой си ти и какъв си като индивидуалност. Спонтанното обсъждане на филма съдейства за осъществяването на тези цели, а участниците не трябва да се безпокоят от грешки в своите разкази. По-важно е да се осъществи психо-емоционален взрив, който се катализира от кинофилма. В резултат се определя психологическото състояние на реалния живот на индивида.

За да се прояви действието на психологическия механизъм „рационализация“ е необходимо да се „хване“ още „гореща“ собствената емоция. Извлича се тази част от емоционалните преживявания, които са предизвикани от филма, независимо дали са с позитивно или негативно естество за индивида. Всъщност извлечената част от вътрешния свят го управлява и в неговия реален живот.

По своя характер синемалогията е своеобразна форма за хирургическа намеса в социалния живот на индивида. Вътрешното съдържание посредством филма излиза навън във вид на емоционален „квант“. Чрез приложните критерии и инструменти на онтопсихологията се съставя достоверен психологи-

чески портрет на индивида. Синемалогията изисква не пасивно наблюдение, а активно съучастие в ставащото на екрана. Всеки участник се „потапя“ в кинематографичните събития с единственото намерение да намери и разпознае себе си. Получава се индивидуален отговор дали се действа от позициите на собствените комплекси, или се ръководи от рационалния „Аз“. В края на синемалогичната техника се достига до катарзисен и психотерапевтичен ефект у участниците.

През третия етап на синемалогията главна роля се отнежда на психотерапевта. Освен синемалогичния анализ, той дава указания, насочени към „пренастройване“ живота на индивида. След разказите на всички желаещи, които твърде често се отнасят до втори филм, отличаващ се съществено от първия, започва третият етап от синемалогията. В тази връзка е необходимо да се отбележат три момента. Първоначално изказаните твърдения се разминават с посланията на филма и помежду си. Пред всеки участник е важно да се разкрие тематичното съдържание на неговия комплекс. Участниците започват да разбират, че една и съща жизнена ситуация всеки от тях я възприема през призмата на собствения доминантен комплекс.

Когато се убеди в множеството интерпретации на един факт, всеки участник по-лесно се съгласява да признае собствената си „слепота“ и „глухота“. Индивидът не забелязва тези аспекти на реалността, които се възприемат в рамките на патологично изкривеното поведение. Това не подпомага, а пречи на осъзнаването на собствения „Аз“.

Същевременно осъзнаването на личната пристрастност се засилва, когато участникът вижда изкривеното възприятие на реалността от другите.

Следва кратко обобщение на изложените възгледи. Създава се възможност всеки от присъстващите да открие огромен психологичен пласт у себе си, който излиза на повърхността след гледането на филма. През третия стадий се излага същността на образите от филма директно. Прилагат се критериите на онейрически анализ съобразно параметрите на негативното съдържание на комплексите, семантичните полета и негативната психология. Разкрива се структурата на филма, безсъзнателно създадена от самия режисьор. Участниците са изненадани от сравнението между собственото разбиране на филма и това, което в действителност е изобразено в него. Преживяването съдейства за разширяването на хоризонтите на съзнанието.

Основното въздействие на синемалогията е, че всеки от участниците опознава и осъзнава по-добре самия себе си. Понякога е твърде болезнен процес. Разбирането и опознаването на „Аз“-а се запазва в продължение на няколко дни, седмици и месеци. Индивидуалното безсъзнателно възприема „осветеното“ от синемалогията. Твърде често това се отнася до затормозващ психиката материал, което е в полза на Аза. Извършва се и замяна на изтласканото съдържание: следи в паметта, останали от детството, се заместват със сцени от филма.

Не всеки филм позволява да се проведе задълбочен анализ, защото степента на сериозност на проблемите във филмите варират, както и в сънищата на участниците. Синемалогията разглежда филма като сънуване, което е създадено от ирационалните пластове на снимачния екип. Филмът като прототип на съня се развива в противоречие с вътрешния свят на човека. Задачата на синемалогията се състои да отстрани този разрыв чрез точно измерване на времето и начина за съединяването им в едно цяло.

При провеждането на синемалогията е важно да се диференцират различните емоции на зрителите, предизвикани от един образ. Чрез киното се определят различията между комплексите, чието осъзнаване е в основата за провеждане на терапията.

Преживяването на кинообразите е предпоставка за осъзнаване на емоциите, които възникват по този повод. Те стават критерий за идентификация в живота на отделния индивид. Психотерапевтът-онтопсихолог ориентира клиента-зрител какво му носи отъждествяването с определен образ в позитивен и негативен аспект. Ценността на синемалогията е във взаимодействието със зрителите. Филмът е толкова по-подходящ за целта, колкото увлича безсъзнателното на зрителите със своя сюжет и действие, независимо от неговото съдържание. Същевременно синемалогията установява причините за интереса към базовия комплекс на големи групи от хора. Задачата се осъществява чрез разкриване, обясняване и даване на указания за използване на колективното безсъзнателно в живота на всеки индивид.

Посредством своите психологически инструменти – семантичното поле и мониторът на отклонението – синемалогията осигурява „ключ“ за интерпретация на емоциите, стимулирани чрез филмовите образи. Следователно чрез киното човек „взема живота в свои ръце“, освобождава се от житейските архетипове, които е възприел в процеса на взаимодействие с околния свят. Синемалогичният процес създава условия за освобождаване от сковаващите окови на собствените комплекси и продължаване в позитивна насока на живота си.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Менегетти, А. Кино, театр, бессознательное. Т. 1. М., ННБФ „Онтопсихология“, 2001.
2. Менегетти, А. Проект „человек“. М., ННБФ „Онтопсихология“, 2001.
3. Менегетти, А. Введение в теорию онтопсихологической музыкотерапии. – В кн.: Методы эффективной психокоррекции. Минск, Харвест, 2003.
4. Менегетти, А. Психология лидера. М., ННБФ „Онтопсихология“, 2004.
5. Менегетти, А. Учебник по онтопсихологии. М., ННБФ „Онтопсихология“, 2004.

Студията е предадена за включване в Годишника през месец март 2008 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 101

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE FORMATION D'EDUCATEURS ET D'INSTITUTEURS

Tome 101

---

## ИГРОВА КУЛТУРА И ЕВРОПЕЙСКИ КОМПЕТНЕЦИИ В ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

ВЕСЕЛА ГЮРОВА

*Катедра „Предучилищна педагогика“*

*Весела Гюрова. ИГРОВА КУЛТУРА И ЕВРОПЕЙСКИ КОМПЕТНЕЦИИ В ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ*

Конкретная тематика дошкольного образования визуирует совершенствование игровой культуры детей в плане исследований предпосылок европейских ключевых компетенций. Основные структурные компоненты игровой культуры являются: принципами по которым строится игровое взаимодействие; целью и задачами игро-познавательных ситуаций с взрослыми; методами и их соответствующими критериями для установления игровой культуры.

Акцентируется на сериях формирующих экспериментальных формах, сочетающих диагностических и формирующих эффектов.

*Vesela Gjurova. THE IMPORTANCE OF GAMES, ROLEPLAY, ACTING AND FORMATION OF EUROPEAN COMPETENCES IN PRESCHOOL EDUCATION*

Games, roleplay and acting are prerequisites for the formation and enhancement of the key European Competences in children aged 3–7. The main structural components of the activities mentioned above are: the principles on which the interaction between children and adults is based, the goals and objectives of the interactive activities and the methods and criteria applied to assess children's cultural development and interaction readiness.

The emphasis is placed on a series of experimental models which aim at diagnostic and developmental effects.

## Увод

От гледна точка на проучване на педагогическото взаимодействие при разгръщане на играта като съвместно изразяване на субективен опит на възрастния и детето интересни са характеристиките на процесите на игрово поведение, игрово общуване при взаимопреходите: импулсивно – организирано игрово поведение, делово и личностно игрово общуване. Преди всичко най-вече е ценно анализирането на детската насоченост в игровото взаимодействие при взаимовръзката на игровото общуване и игровото поведение в контекста на културните компетнции и тяхното изразяване като комплекс от качества на европейския гражданин на новия век.

Процесите на управляване и обслужване на детските игрови потребности и цели са актуални в технологичен план по посока на постигането на очакваните резултати и функционирането на образователната институция като цялостно и наситено с креативност културно пространство. Известно е, че играенето се характеризира преди всичко с насоченост към самия процес, т. е. към различните прояви на самоизразяване в поведенчески външен (обективен) и на самореализиране във вътрешен мотивационен (субективен) план. Същевременно реализирането му и чрез процесите на общуването с другите лица и техни заместители му придава насоченост и към другия съиграч – наблюдател, помощник, водач, който е в различна степен субективно ценен и значим (като социален еталон и връзката му със знаковите начини на самоизразяване и като предпочитан партньор и връзката му със смисловите начини на самореализиране). Тук се открива възможност да се търси значението му в първия случай като средство и следователно едновременно с това като схващане на необходими комуникативни актове в играенето, а във втория като цел на взаимодействието и следователно като игрово общуване.

Следователно педагогическата интерпретация на игровото взаимодействие може да се определи като интуитивно разбиране и едновременно като целенасочено проучване на тези негови характеристики от гледна точка на характера на ситуацията в играенето. Нерядко са случаите в научно-методическата литература, когато то се обвързва с активността – участието в разнообразни модели на игровото пространство, които в различна степен се отразяват в конкретния вид игрова ситуация. Най-широкото му тълкуване в педагогиката е във връзка аргументирането на специална теория и практика за периода на детството, чрез които се осъществяват целите на приложните и практически насоки за образователните направления или частните дидактики в началното училище. В много по-коплексен план обаче може да се търси и връзката му с други основни понятия в тази образователна сфера – игровия статус, игровата култура, игрова и социална позиция, игрова и социална роля и пр.

**Целта** на настоящото проучване е да се извърши сравнителен анализ на игровата култура на децата от 5–7-годишна възраст чрез директни и индиректни моделни игрови ситуации между субектите, участващи в тях.

**Предмет** на изследването е процесът на игрово взаимодействие между възрастния и децата в социално-обвързващ и емоционално-филтриращ план. В случая възрастният се разглежда във функцията му на експериментатор и едновременно педагог, който съобразно проявите на децата общува с тях в система от игрови ситуации за усъвършенстване на игровия им опит.

**Обект** на изследването са субектите, участващи в игровото взаимодействие в различните моделни педагогически технологии. Тъй като децата, с които се провежда проучването, посещават детска градина и нямат отклонения в развитието, функциите на педагога в директно и индиректно игрово общуване и комуникация са по-скоро на аниматор, а не на терапевт, който също прилага аналогични на него технологии за игра и преодоляване на нарушения. С оглед подобряване на показателите на игровия им опит, имащ отношение към културните ключови компетенции, се извършва система от игрови ситуации за игрово управляване и обслужване на дейността, поведението и общуването в тяхната взаимовръзка.

**Хипотеза:** Предполага се, че игровата култура се подобрява, ако се използват модели на технологии на игрово взаимодействие с висока степен на проява на културни компетенции. Последните се отнасят както до ключовите ядра на образователното направление, така и до ключовите европейски компетенции.

## **Глава първа. Постановка на проблема**

### ***1.1. Как да проучваме проявите в детските игри?***

Педагогическото взаимодействие е предмет на различни научни търсения и поради това се разглежда в зависимост от изследователските цели от различни аспекти. Преди всичко то интегрира в себе си процесите на импулсивното и организирано поведение, на деловото и личностно общуване, на основните детски дейности – игрова, познавателна, предметно-практическа, приложно-продуктивна и художествено-изобразителна в многоплановата им комплексност.

Преди всичко играта се проучва в контекста на проявите на индивидуалността, и то от психолозите и социолозите, като тези изследвания не са в центъра, а в периферията на психологическите и социални изследвания. В общата терапевтична процедура играта се разглежда като спомагателно средство заедно с беседата, изследването на свободните асоциации и интерпретацията на сънищата. Но тъй като всички тези основни методи донякъде включват развитието на вербалните способности и активното участие на пациента в терапевтичната процедура, естествено е да възникват редица трудности при използването им с децата.

*Играта* като *процедура* за диагностика и терапия се използва за пръв път от З. Фройд (1913). Неговият опит влиза в историята на психоанализа под названието „Случаят на малкия Ханс. Терапевтичната задача се състои в изясняване чрез асоциации на „истинския“ източник на символичната игра. Във връзка с това М. Клайн, последователка на З. Фройд, публикува книгата „Психоанализа на децата“ (1932), в която описва опити в детската психоаналитична терапия, където играта се превръща в централен и основен метод. Тя, както и З. Фройд, смята, че афектните нарушения могат да бъдат отстранени, ако децата осъзнаят конфликта, който ги поражда. Идва до извода, че всяко игрово поведение на детето представлява символично неосъзнато желание, страхове, предчувствия, удоволствия. В процеса на играта терапевтът встъпва с детето в специфични отношения като пасивна фигура (lay figure), на която детето предлага ред роли, съответстващи на реалните отношения с другите хора или чрез техните чувства.

По такъв начин в играта възрастният е във фокуса на конфликта на детето, а неговата задача е да доведе тези конфликти до осъзнаването по пътя на интерпретацията на тези конфликти в собствената игра на детето.

Клайн набляга на това, че отделните символични моменти в играта не трябва да се интерпретират в разрыв с контекста на игровото поведение на детето. В своята работа тя използва миниатюрни кукли, представляващи членове на семейството. По този начин разликата в терапията на Клайн от нейните теоретични виждания за поведението ѝ спрямо възрастните се търси в преноса на центъра на взаимодействието в спонтанната игра. Всички други принципи на терапията спрямо деца и възрастни при нея са еднакви.

За разлика от М. Клайн, А. Фройд (1923, 1946) смята, че детската терапия радикално се отличава от тази с възрастните. Тя пише, че не трябва да се провежда терапия, дистанцирана от домашните проблеми, които предизвикват у децата емоционално нарушение. Това твърдение произтича от фройдисткото ѝ разбиране за развитието на детето.

А. Фройд подобно на други неофройдисти издига в процеса на развитие на детето на първо място не смяната на обектите, удовлетворяващи влечението, а реалната социална ситуация на индивида, характера на интерперсоналните отношения, преди всичко – отношенията с близките възрастни, а по-късно и с връстниците. По мнението на А. Фройд терапевтът, както и възпитателят не трябва да бъдат пасивна фигура, по отношение на която децата продуцират своите отношения към родителите. В работата на педагога се подчертава регулативната функция на играенето, което води до партниране на детето. Той трябва да поддържа чувство на доверие, на обич, на привързаност. Неадекватните и болезнени способности на обиграване на средата трябва да се сменят с нови, по-адекватни. Тя настоява на привличане на родителите към развиващите и коригиращи игрови процедури и към необходимостта от разясняване на фактите за неправилното поведение по отношение на децата.



Изследванията на М. Клайн и А. Фройд полагат началото на терапевтичната техника, известна под названието терапия на играта (play therapy) или детска психотерапия (children psychotherapy), ако играенето се използва само като терапевтични методи.

В настоящето има различни теории за игротерапия, в които се смесват фройдистки, гешталтистки и бихивиорестически понятия.

По думите на М. Д. Волберг (1967, 349) игровата терапия не принадлежи към определена школа за психотерапия, а всеки терапевт трябва да овладее езика на изразяване на детето, а после да съчетае инструменти с неговата собствена ориентация. Неслучайно Д. Б. Елконин също през миналия век (1978) посочва, че е възможно играта да се разгледа в психолого-педагогически план като сбор от отделните способности: възприятие + памет + мислене + въображение. „Само че при това разлагане на отделни елементи – пише той по-нататък – съвършено се губи качествено своеобразие на играта като особена активност на детето.“

В съвременните игрови технологии се търси не самата дейностна проява, а моделът на игровата ситуация се използва за актуализиране не само за умствените операции, но и за стимулиране на отношение, насоченост, нагласа.

Различават се следните видове игрови корекции чрез играенето:

- o По степента**, според която се осъществява активността от възрастния (педагога, терапевта, психолога и пр.): директна и индиректна форма на игрово взаимодействие.
- o По степента** на включване на семейството – семеен модел на технологията на игрово взаимодействие. За него е характерна в по-голяма степен емоционалната наситеност, анимиране на преживяванията, откриване на доверие и упражняване на роли, предоставящи на детето варианти на решаване на игровата задача.
- o По степента** на участие на субектите – индивидуална и груповая игротерапия.
- o По състава и количеството** на игровите предмети и друго оборудване – лица, животни, хора, персонажи, глина, пясък, вода, мозайки, изобразителни игри (длани, палци, ходила и пр.).

Ако освен социалните субекти се вземат предвид и социалните общности (кръгове) и играещите групи, се налага и анализирането на игровите стратегии – очаквания, стремежи като различна насоченост, съобразно ролевото поведение и правило-предписанията изисквания. Такава например е интерпретацията им като междуличностен процес – „възрастен – дете“ („майка – дете“, „педагог – дете“), „дете – дете“ в едновъзрастов и разновъзрастов план и пр.

Игровото взаимодействие се реализира в особена по своята организация действителност, обозначена като игрова. При това както педагогически ценно, така и практически трудно постижимо е в нея да се определят аспектите на трансформирането на *игрово пространство* в *игрова среда*.

## ***1.2. Как възрастният използва игровите технологии в ежедневието?***

***Използването на индиректните игрови моделни ситуации*** е разработена от най-популярната изследователка на това направление – В. Акслайн (1947). Според нея детето трябва да има пълна самостоятелност в играенето, в хода на което да преодолее своите конфликти. Основна характеристика в нейната практика е да се осигури тенденция към независимост, саморегулация. За постигане на действията, детето се нуждае от одобрение, на него трябва да се осигури правото за чувство на собственото достойнство. Когато действията на детето са свързани с представата за себе си (self-concept), неговото поведение е добре приспособимо. Игровото взаимодействие с избрани от него лица и игрови средства помага на детето да види, осъзнае себе си, своите достойнства и недостатъци, своите трудности и успехи. На това съответстват формулираните от Акслайн ***принципи***, спрямо които се строи поведението на възрастния в индиректната моделна технология:

***Принцип на уважаване на детето*** – възрастният приема играещия такъв, какъвто е. Необходима е дружеска, топла, неподтискаща детето обстановка. Терапевтът/педагогът не може да прояви нетърпение, недоволство или несъгласие. Често за детето е нужно по-дълготрайно време на отделяне на внимание за осъзнаване на собствените способности и умения. Тук е интересна т. нар. „неутрална позиция“ на партниращия. Той не само че не трябва да показва неодобрение, но и да се въздържа от похвала, одобрение, съвет, които също ограничават свободата на детето в ситуацията.

***Установяване на чувство за позволеност*** – внушаването на това чувство е вторият основен принцип на индиректното моделно взаимодействие. Той се схваща като безопасност в отношенията, която се обезпечава от водещия в хода на игровите ситуации. Това позволява на детето да изрази най-пълно своите чувства и емоции. Позволеността се установява в невербална и във вербална форма.

***Предоставяне на възможност за самостоятелен избор на поведение.*** Акслайн подчертава, че в хода на терапията детето избира своя път сам, а терапевтът го следи. Терапевтът може да управлява играта само при молба от самото дете – иначе той е вън от играенето.

***Отказ от форсиране на контактите в игровото взаимодействие.*** В игровата терапия действа законът за „готовността“. Това означава, че детето изразява тогава своите чувства, когато е съзряло за това. Опитите да се форсират тези моменти води до излизане от ситуацията на детето, до губене на игровите контакти с него.

***Принцип на отразяване на чувствата.*** Най-същественният модул на игрово поведение на педагога/терапевта е, по Акслайн, отказът от интерпретация на изказванията и действията на детето. Терапевтът трябва да използва в играта самите символи, които използва и детето. Терапевтът е огледало, в което детето вижда самото себе си като играещ субект.

В резултат на такова използване на игровото проектиране на ситуацията, според Акслайн, детето получава възможност за разиграе (play out) своето напрежение, фрустрации, агресивни тенденции, неувереност, страх. Проигравайки тези чувства, то ги извежда навън, на повърхността, открива ги за самото него. Сблъсквайки се с тях лице в лице с възрастния, който ги предава, се обучава да ги осъзнава и контролира.

Представител на индиректната технология на игрови ситуации е и Ф. Аллен (1942). Той смята, че същността ѝ е в отношенията, които се разкриват между възрастния и детето. Цялата серия от ситуации се разглежда като особен, създаден в играта опит за взаимоотношения, позволяващи на детето да бъде самото себе си, да осъзнае своите възможности и способности. За разлика от Акслайн, Аллен започва да използва повече вербалните контакти с детето – имат отношение към житейските ситуации на детето.

*Директната игрова технология на игрово взаимодействие* също приема създаването на приятелски отношения и свобода на изказванията за необходими условия за реализирането на метода на игротерапията. Но за разлика от индиректното управляване на взаимодействието, директното изисква създаването на определена стратегия от задачи при играене с детето. В нея се използват широко обсъждания, съвети, разсъждения. Педагогът помага за правилно решаване на възникналите конфликти. Това са т. нар. контролирани игрови техники, използвани в стандартните игрови ситуации.

В „*облегчаващата терапия*“ на Д. Леви (1933) терапевтът подготвя игровия материал, създава проект на избрана игрова ситуация, като че ли предсказва конфликтната ситуация. Той подбира и главните действащи лица – на детето се предлага да добави други персонажи, други атрибути на своето желание, да организира тематически играенето. По мнението на автора тази игрова моделна технология освобождава детето от тревогата, от различни страхове, свързани с травмиращия опит. Ако се установят трудности в играенето, се търсят причините им, които се изключват като съпътстващи фактори. Накрая терапевтът предлага на детето няколко варианта на разрешаване на конфликтите, подбуждайки го към избор на най-адекватното средство в играта.

В метода на директната игрова терапия, се вписва и „*активната игротерапия*“, предложена от Ж. Соломон (1948). Създават се регламентирани от терапевта игрови ситуации. Интересът на детето към играта с играчките и ситуацията със стимули се провокира чрез типа: „хайде да си представим, че“ или „хайде да поиграем, сякаш, че“. Авторът смята, че децата оценяват злите, агресивни персонажи в игровите ситуации, така както самите те биха действали в подобни аналогични житейски ситуации.

В процеса на играенето педагогът обсъжда с детето неговите чувства, емоции, действия с играчките. Например, ако „куклата се е разсърдила“, възрастният съблюдава отговорите на детето и насочва към причините за това, срав-

нява как биха реагирали другите персонажи. В хода на ситуацията детето се среща лице в лице със страха в игровата ситуация. Но това става при присъствието на доверител, който му внушава чувството за неопасност. В хода на играенето могат да се използват нови реакции, които се подкрепят позитивно от възрастния. Този игров метод е подходящ за деца с повишена агресивност, тревожност, реакция на аутизъм. Доказва се, че с помощта на разработените от Д. Леви и Ж. Соломон контролирани игрови техники могат да бъдат елиминирани детските страхове.

Друг вариант на игрови тренинг са „*реактивните взаимоотношения*“, описани от К. Моустакас (1972). Реакцията на игротерапевта е върху важни форми на поведение на детето чрез въпроси, интерпретации, размисления или определени действия. Възрастният живо реагира на мислите и чувствата на детето, внимателно го слуша, пробужда онези предложения, които са издигнати от детето. То отговаря на репликите и на действията на педагога – състоянията на изплашване, гняв, депресия, тревога, вина. Тази последователност на взаимодействията създава условия за преодоляване на емоционалните трудности, намалява напрежението, способства за корекция и нормализация на поведенческите актове, изменяйки чувствата и отношенията на детето към самото него, към обкръжаващите го, към живота, и то – в позитивна страна. В продължение на игровата директна ситуационна технология педагогът показва уважение и вяра в детето. Поощрява собствените детски решения, пробужда към анализ на чувствата и мислите, подкрепя това, което детето само може да управлява като поведенческа игрова проява. Става възможно да се прояви взаимно реагиране в играенето на партньорите един към друг.

Психоаналитичните понятия – теория на обучението (learning theory) и учене при условия/обуславяне (conditioning), също притъпяват игротерапевтически тактики (Доналд, Миллер, 1950; Леланд, Смит, 1968; Мурер, 1950 и др.). Х. Леланд и Д. Смит (1968) смятат, че съзнанието се блокира при непълноценните деца. Причините могат да бъдат органични поражения, концентрация на вниманието върху вътрешни преживявания (аутизъм). При тези деца, независимо от причините, е налице способност да се улавят сигнали, поставени от социалното обкръжение. Затова игровата технология трябва да развива осъзнаването на социални стимули и способности за модифицирането на собствените реакции в съответствие с тях. Тя е създадена да помогне на детето да продуцира игрово поведение, приемливо за обществото, както и за индивида в план на неговото функционално-делово усъвършенстване.

Втората задача на игротерапията е да развие способности за обучение в тези предели, в които се намират личностните особености на субектите. Решаването на задачи в игровата ситуация способства осъзнаването на постиженията и тяхното комбиниране, които са главен инструмент на игротерапията.

Авторът нарича този процес „стимулация на осъзнаването“ (поощрение и наказание чрез включване и отстраняване от игра).

Играта като феномен на детството предполага вникване и еднозначност на използваните критерии при характеризирането ѝ от различните теоретици и изследователи както в научен, така и в експериментално-приложен план. Това обаче се постига трудно, даже при близост на гледни точки на автори от една и съща школа или професионална общност. От една страна, играта е акт на съществуване, т. е. преживян феномен, а от друга – предмет на изследване, проблем на теория, част от идея.

Ф. Шилер определя в своето прочуто 15-то писмо от цикъла „За естетическото възпитание на човека“ (1965), че „човекът играе само когато е в пълното значение на думата човек, а той е само тогава истински човек, където играе“ (Schiller, F., *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*, Stutg., 1965, erstveröff. 1795, 63). Светът на естетиката, фантазията и играта са функции на суверенитета, съставни части на израстването на личността. В него се преодоляват съществуващите условия на реалността чрез свободата и красотата.

Едно от най-известните културно-теоретични определения на играта принадлежи на холандския историк Йохан Хьойзинха (Хьойзинха, Й., *Homo Ludens*, „Наука и изкуство“, С., 1988, в прев. на бълг.; публ. 1938). Той разбира играта като представено величие на културата, съществуващо преди самата нея. Обобщаващата дефиниция за играта, която предлага, включва следните аспекти:

*Играта е свободно действие или занимание,  
което се осъществява:  
при осъзнати и поставени граници на време и място,  
по посока на свободно приети,  
но задължително спазвани правила,  
чиято цел лежи в самата нея  
и се съпровожда от чувство на напрежение и радост,  
с осъзнаване на „различно съществуване“  
в сравнение с „обикновения живот“.*

Съгласно Пиаже тя се определя в значителна степен от „игровия символизъм“, според който един обект може да бъде символ на нещо друго. Упражнението, символът и правилата са основните структури на играта и в зависимост от това той диференцира игрите в съответни игрови форми: игри-упражнения за сензомоторния интелект, символни игри за нагледно-образното мислене и игри с правила за социална комуникация и способност за мотивиране на постижения. Четвъртата смесена форма, съдържаща всички по-горни аспекти, е конструктивната игра, която се открива между тях като начин на поведение и обуславя появата на практическата дейност.

От посочените в теоретичното проучване примери за тълкуването на същността и функциите на моделните технологии, отразяващи варианти на игрово взаимодействие, се създава представа за влиянието на тези интерактивни технологии върху човешките способности и личностни качества. В игровото взаимодействие се изясняват функции на технологията на медийното комуникиране – специфика и влиянието ѝ върху игровата култура на участващите в него. Игровите параметри на поведение, комуникация и дейност се проучват с необходимата сериозност от изследователи в различни области на социалния живот. На това съвременно равнище те са предизвикателство за нови проучвания на игрови групи и общности от деца и възрастни, но от педагогическите функции на играенето в образованието.

## **Глава втора. Изследователски параметри на игровото взаимодействие и европейски ключови компетенции**

### ***2.1. Кои са елементите на „Игрова култура“ със значение за ключовите европейски компетенции?***

Феноменологичният характер на изясняване на игровите понятия определя проблема за разбирането ѝ, както и за диференцирането на формите за игрово взаимодействие при нейното наблюдаване и оценяване като педагогическо средство.

Самият Й. Хьойзинха изследва игровите понятия в различните езици на народите – доколко „игра“ се среща като общ обхващащ феномен или този феномен се разпада на различни специални значения, които нямат общ родов термин (както на български или на немски). На гръцки, санскритски, китайски и английски не съществува общо родово понятие за разновидностите на играта. То липсва и в индоевропейските думи в миналото. Според него процесът на генерализация към едно общо понятие е езиково-исторически по-късно явление.

Съществуват единни виждания за основните характеристики на детската игра и отделянето ѝ от играта на възрастните. Другите две основни понятия, свързани с двете ѝ най-важни разновидности – ролеви игри с правила, се различават в културните контексти (Retter, H., Kinderspiel und Kindheit in Ost und West, Heilbrunn, 1991, 14). Понятията, според него, трябва да конструират представите за действителността и ако те не съвпадат в различните страни, в интеркултурен план има граници на нерезки релации, откъдето могат да произтичат трудности в разбирането на теорията на играта. На английски се различават понятията „play“ и „game“. Под първото се разбира свободна игрова активност особено за детето от предучилищна възраст, а в по-тесен смисъл – фиктивна (игрова) дейност. Под „game“ се обединяват игровите прояви в игрите с открити правила, на

немски „Regelspiel“, а в по-тесен смисъл – конкурентните, кооперативните, състезателно-спортните игри и пр.

Срещат се публикации, в които дидактичните игри включват в себе си и подвижно-състезателните и музикалните игри макар и за по-горни степени на детството („Didaktische Spiele“ Arndt, M., 1988) – за начална училищна възраст, където се разглежда главно значението им за целите на обучението. „Rollenspiel“ на немски обединява събирателно всички фиктивни, респективно въображаеми (игрови) дейности. Съществува предложение ролевата игра да се разглежда в широк и тесен смисъл на думата (Flitner, A., Soziales Lernen, 1988, 157). Различия произтичат и при превода на „dramatic play“, разбирани като действено поемане на роля на реално лице или художествен персонаж от дете, докато „soziodramatic play“ или „dramatisches Spiel“ се мисли като поемане на роли на повече деца в рамките на игрова група. На английски по-често се среща понятието „dramatic play“, идентично с ролева или театрализирана игра или на немски – „Rollenspiel“.

Естествено маркирането на тези въпроси е важна крачка при обединяване на теоретици и практики в бъдещи изследвания и за изменението на картината на нерешените проблеми при използване на игровите понятия. Това особено се налага при диференциране параметрите на игровата култура, съобразно очакваните резултати при израстването на „играещия човек“.

Основните изложени по-долу модели, представляват избор на принципни основания за наблюдаване, проучване и целенасочено подпомагане на функционирането им в условията на игровото взаимодействие. Същевременно, това са и отправни точки за систематизирането на прояви на деца и възрастни в условията на играенето, които за нуждите на изследователи и практики да имат и нови варианти за отчитане и преобразуване на игровия опит.

Тук са интересни възможностите за диференцирането на понятията „игра“ и „играене“. Психологическата и педагогическа литература предлага широко тълкуване на понятието *игра* като определение и признаци в зависимост от идейни, по-общи или конкретни, по-прагматични схващания и от принадлежността към изследователски школи и професионални кръгове. Така или иначе – като потребност за утвърждаване, като дейност за пресъздаване, като процес на познание, като състояние на удовлетвореност, като чувство за свобода, като способност за творчество и т. н., едновременно. Описани в социално-психологически и педагогически план, те задават нейните теоретико-научни параметри, чиито практически измерения се конкретизират в момента на *играенето* като протичащ в определено време и място процес, но не ограничаван от тях в игровата ситуация. На тази основа вече може да се прави проучване и тълкуване дали наблюдаваното *играене* е същинска *игра*: доколко то е и по-широко определение за манипулиране, упражнение, практикуване, преобразуване, представяне, разбиране и пр., в които проличават и дейностини елементи на *игра*. *Играенето* протича, от друга страна, и в

социален план по различен начин и това показва как в зависимост от игровия опит и игровата общност една и съща, традиционна или не толкова позната игра се играе нееднакво. Недостатъчната игрова култура пък налага едно-типно играене, често пъти водещо до разрушаване и израждане на играта в игроподобни прояви.

Образователното направление „*Игрова култура*“ е свързано с културните ключови компетенции и степента на тяхното изразяване във възрастов и в групов план. Тя е резултат от натрупания игров опит в живота на играещия човек и характеризира най-пълно проявите на неговата култура. Играта се ражда в културата на обществото и прави така, че всяка култура да протича под формата на игра. Играта е ред – тя създава ред. Въпреки това, играенето не е задължение. Чак когато стане елемент на културата на обществото, тя се превръща в дълг, отговорност и чест (Хъйзинха, 1988).

Игровото взаимодействие представлява комплекс от игрови прояви, игрово поведение, комуникация и общуване. То предвижда трансформирането на игровите предмети и обиграването им чрез новото игрово предназначение, съобразно замисъла на играещите. Чрез него педагогът заедно с децата цели използването на подготвено игрово пространство – игрови средства и партньори, споделени с помощта на възрастния като желан съиграч. Поставя началото на въвеждането в начини да се играе – чрез наблюдения на игровите действия на педагога връстниците с по-богат игров опит, *т. е. индиректно* и чрез непосредствено включване в играенето, *т. е. директно* игрово взаимодействие на възрастния и връстниците. Предпоставка за това са вариантите на игрово взаимодействие, които са представени по-долу в обособените образователни ядра като представи, умения и отношение. Трансформирането на игровите материали в приложно-продуктивен и практически план се преживява в играенето като чудесно откритие, но и като спонтанно подражание, а повтореният игров опит е усъвършенстване на способността да се демонстрира креативност и откривателство. Игровото пресъздаване и непринудено и самодейно предаден и споделен емоционално ценен опит. Затова и ситуациите са с игрово-приложен (подготовка на игровото пространство), игрово-практически и игрово-познавателен характер и естествено незадължителни и свободни – могат да се провеждат в различни моменти от престоя в детската градина, както и да придружават задължителните организирани моменти.

Въз основа на това може да се формулира предположението, че

*Основните изследователски задачи на формирация експеримент са:*

1. Усъвършенстването на игровия опит в предучилищното детство.
2. Проучване на способността за трансформиране на игровото пространство с ново предназначение и функции от позицията на играещия субект.
3. Използване на игрови персонажи и интерпретиране на сюжети и случки при интегриране с играещата общност.



4. Вживяване в игровия свят от позицията на съзидател и възпитаване на способност за игрова комуникация и общуване.

## ***2.2. По какъв начин те се диференцират във връзка с ключовите компетентности в образованието на XXI век?***

***Общуване на роден език*** – способност да се изразява и интерпретира в играенето мисли, чувства, и да се общува по творчески начин в игровите, игрово-познавателните и приложно-игровите ситуации в условията на семейството, детската играеща общности и през свободното време.

Уменията в игрово-когнитивен план се усъвършенстват в при интерпретирането на игровия свят и социалното присъствие с другите.

Отношението се изразява в игрови делови партньорства при избор и отстояване на интерес в играещата общност.

***Общуване на чужди езици*** – способност да се изразяват и интерпретират схващания, мисли, чувства в игровите ситуации в семейството, детската група и в свободното време по време на развлечения. В играенето детето използва кодирането и декодирането на свой измислен език за потребностите на игровото присъствие. Играенето и чуждоезиковото взаимодействие включва отношение към „речта интимност“ и „речта спонтанност“.

***Природонаучните и математически компетентности*** – акцентът тук е при вариантите на прилагане на начини на представяне, умения за разсъждаване, да се използват въпроси и отговори, да се обяснява природата и се доказват начини на поведение, породени от желаниа или нужди.

***Дигиталните компетентности*** – използването на игровите технологии за забавление и общуване, на моделни средства за трансформиране на съдържание и неговото преобразуване с цел поддържане на контакти, критично мислене и откривателство.

***Компетентността „Да се научим да учим“*** – постоянството при прилагане на правила за преодоляване на трудности и смисълът на грешките като нов ориентир за стратегия на играене (игров шанс), като мотивацията е от особено значение. Степента на самостоятелност и сдружаване с другите в екип и играеща общност са от значение за справянето с трудности и промени. Любопитството и изпробването на умения в разнообразни игрови варианти са основните елементи на положителна нагласа към собствените възможности.

***Обществени и граждански компетентности*** – личните, междуличностните и межкултурни компетентности, които обхващат всички форми на игровото поведение и комуникация. Играенето в най-общ план е упражняване в идентичност – лична и групова/социална. Защитаването на справедливост, равнопоставеност и толерантност в игровото общуване и комуникация подготвя нагласата към демократичните и граждански отго-

ворности на подрастващите. Разбирането на чужди гледни точки и игровото им осъзнаване чрез ролята и правилата водят до доверие и съпричастност, до преодоляване на конфликти и тяхната превенция чрез играеното за бъдещия живот. Способността за активно взаимодействие с другите в игровото пространство съдейства за подготовката за вземане на решения в обществото. В играеното се подготвя нагласата да се приема другия, да се сътрудничи със съиграч, да се уважава индивидуалността и да се правят компромиси с цел съхраняване на играта.

***Инициативността и предприемачеството*** – уменията да се превръщат игровите замисли в конкретни игрови действия от позицията на ролята и правилата, проявата на креативност, на новаторство при трансформирането на предметната среда, както и при проектирането на съвместните идеи и проекти. Оценяването на собствените силни и слаби страни и мотивацията за реализирането на повторно игрово поведение, доставящо удовлетвореност от игровите постижения, характеризира специфичната игрова активност.

***Културна осъзнатост и творчески изяви*** – творческото изразяване на идеи, преживявания и чувства с разнообразни игрови и игрово-приложни средства. Съзнанието за единство с фолклорното и обредно игрово пространство, запазването на обичаите и самоизразяването в пресъздаването им е развитие на творческите способности, отнесени към контекст на професии и различни видове изкуства. Отвореният характер на играеното и желанието за артистично и режисирано присъствие е центърът на самоизразяването в културен план на индивидуалността.

Тези представени по-горе игрови стратегии могат да се диференцират по-конкретно и във възрастов план.

**Игрови стратегии, реализирани във възрастовите групи на предучилищното образование във формиращата система**

**Таблица 1**

<i><b>Игровият опит на 3–4-годишните деца се систематизира чрез:</b></i>	<i><b>Игровата култура на 4–5-годишните деца включва:</b></i>	<i><b>Игровата култура на 5–6-годишните деца се характеризира с:</b></i>	<i><b>Игровата култура на 6–7-годишните деца се демонстрира при:</b></i>
<p>Подготвяне на умения за преобразуване на игров материал.</p> <p>Възпитаване на умения за идентифициране при използване на открити правила.</p> <p>Реагиране на динамична смяна на атрибутите на ролята – костюмиране и прилагане на игрови действия.</p> <p>Провокиране на игрови контакти при вербално и невербално изразяване.</p> <p>Съпреживяване на игрово присъствие в лични празници и във фолклорни игри.</p>	<p>Самоизразяване и самореализиране чрез ролята и правилата.</p> <p>Сътворяване на измислен свят при обединяване в игри с партньори.</p> <p>Споделяне на преживявания със съмишленици и защитаване на собственото място в играещата общност.</p> <p>Обозначаване с думи и фрази, които са ключови елементи на играенето, приключения и измислици, оживяващи в персонажи и фигури.</p> <p>Вникване в общия замисъл на игрите в празниците и ритуалите.</p>	<p>Определяне на теми, роли и правила съобразно игровото пространство, наличните игрови материали и играчки, определящи играенето.</p> <p>Определение на фантазирането, режисирането и сътворяването като варианти на игровото взаимодействие с деца и възрастни.</p> <p>Обосноваване на избор на форма за организация на игрово взаимодействие.</p> <p>Сцена на по-обикновен или по-абстрактен, състоящ се от съчетаване на реални и фантазни елементи игров свят.</p> <p>Провокиране на състояние, обогатено от единомислие и противоречие, от приключения и авантюризм, от шанс и риск.</p> <p>Разиграване на игров свят, в който „оживяват“ не само фигурите, но „режисьорът“, „артистът“, а всъщност е щастливо „играещото“ дете.</p> <p>Демонстриране на различни варианти на фантазиране за „героичност, прослава, сила, приключения, победа над злото“ и т. н. във фолклорни и обредни игри.</p>	<p>Обогатяване на представите за изразяване на игров опит чрез разнообразие на игрови средства, роли и правила.</p> <p>Възпитаване на умения за обединяване около съвместни игрови замисли и договаряне на проекти за пресъздаването им.</p> <p>Създаване на нагласа за свободно и инициативно представяне и игрово изразяване при межкултурен обмен</p> <p>Упражняване на способността за изменението на собствените гледни точки за изразяване на игров опит от позицията на артист и зрител</p> <p>Усъвършенстване на игровото общуване за преодоляването на изолацията и възникването на чувство за принадлежност към общността от съигращи.</p> <p>Оценяването на игровите постижения като споделено удоволствие от „придружената игра“ в света на традицията и фолклора.</p>

И така, ясно проличава, че в предучилищното образование педагогиката на играта е свободно изграден концепт, заложен върху автономията на всяко дете и на игровите структури – диади, малки групи и игрови обединения. Самоопределянето на собствения избор и отговорността за самодейно игрово изразяване са предпоставки за проективно разгръщане на системните игрови процеси в детската група. Не толкова като противоречие, а по-скоро в ответно партньорство е абсолютно задължително условие да се създадат и обосноват варианти на игрови обединения. Чрез тях се придава ясност и еднозначност на всеки един игров акт и детето се подпомага в способността да свърже своите интереси с тези на другия партньор или на играещата група и да сподели отговорност за своя избор.

Като педагогически *стандарти* за игрово взаимодействие в експериментален план от значение за игровата култура са:

- ▶ Групово договаряне и обсъждане като основополагащи принципи;
- ▶ Съвместното начало за всички игрово-познавателни акции;
- ▶ Съвместен игров смисъл чрез свързваща игрова тема;
- ▶ Индивидуално и групово диференциране според индивидуални предпочитания в рамките на игровия проект;
- ▶ Постоянна рефлексия и планиране в разговори и обсъждания в игровите обединения (в диади, по маси и пр.);
- ▶ Обогаляване на игровите светове и на социалните контакти в мултимедия и реален план;
- ▶ Осигуряване на времеви параметри и варианти за избор на игрово присъствие в игрови зони за изразяване на силните и решителни собствени инициативи за превъплъщаване и креативност.

Всичко това изисква винаги планомерен ритъм през деня при фази на активност и релаксация и осъзнаването на смяната на акции и интеракции, за да се чувства играещата общност независима при осъществяването на игровите си интереси.

*Функционалните и делови позиции за игрово взаимодействие* в системната теория на педагогика на играта в направлението „Игрова култура и пресъздаване“ е ясна концепция за интеграция на равноправни партньори в съвместната игра. Децата с увреждания или с вторични поведенчески проблеми или т. нар. „проблемни деца“ преживяват общото правило, че всеки може и има право да играе с другите по свой собствен начин. Не на последно място – децата от различни етнически общности или от чужди култури се инспирират чрез комуникация, насочвана от игровото съдържание по посока на игровите мотиви. Използваният речеви климат на играенето разширява речника, подобрява плавността и интонацията на речта и развива логическото мислене. Всичко това служи на задружния съвместен живот и извън детската градина.

*Творческото сътворяване и игрова култура* – тези скицирани в изложението тенденции на придобиване на умения и способности за играене, съдействат за подобряване на социалната и предметно-продуктивна страна на креативността, която се обновява от само себе си и продължава чрез игровите проекти като тенденция за самоизразяване в бъдещия живот. Чрез игровата тема, представена като възможност за самоизразяване пред цялата група, се постигат индивидуални и съвместни ролево- или правилосъобразни интеракции, многопосочно пресътворени. Нещо повече – около възникналите игри се извършва проектирането на тематични съдържателни единици и по другите направления. Всеки учител може да открие теоретичните взаимовръзки в систематичните аспекти на педагогиката и нейните слоеви конструкции.

Тази идея в теорията и практиката на предучилищното образование се реализира чрез игровите книги в програмната система „Ръка за ръка“. В разновидностите ѝ във възрастов и в съдържателен план се показват идеи, които учителите могат да доразвият при партниране на децата, така че, играейки с помагалата „Весели игри“ за четирите възрастови групи в детската градина (Програмна система „Ръка за ръка“, Книги за деца от предучилищна и подготвителна група/клас, Образователно направление „Игрова култура“, С. изд. Просвета, 2003, 2004, 2005), да пресътворят своето професионално ежедневие в план на свободата на духа и фантазията.

В приложената по-долу таблица може да се представят формиращите проекции на изследването при свързване на замисъла чрез темата и доминиращия модел на игрови технологии с реализираните в различните групи организационни форми – игрови, игрово-познавателни, приложно-игрови, фолклорно-игрови, театрално-игрови ситуации.

В първата колона се представят съответните комплексно решени в четирите възрастови групи теми, свързани с ядрата на образователното направление. Всички те се проектират в усложнен вариант от първа група до подготвителна група/клас. Във втората колона се задават възможните модели на технологията, които учителят постига с тези оперативни материали, привличайки децата към съвместна игра. Моделите определят типа на взаимодействието – игрово-познавателна или артистична или режисирана, симулативна игра с директни техники на управляване или индиректно съдействие от страна на възрастния. В последната колона се систематизират схематично видовете ситуации, които е възможно да се реализират според предоставените насоки на учителя, а и съобразно избора от минимум по 5 до максимум 12 варианта на обиграването им, предложени в Книгите на учителя за съответните групи.

**Представяне на формиращата система в игровото взаимодействие в първа, втора, трета и подготвителна група**

**Таблица 2**

Образователно ядро Игрова среда – <b>ИС</b> Артистично игрово пространство – <b>АИП</b> Фолклорно игрово пространство – <b>ФИП</b>	Модел на технологията на игровото взаимодействие	Видове организационни форми
<b>ИС</b> Мозайка „Цветя“ – за първа, втора, трета и четвърта група от различни на брой модули и комбинации	Когнитивно-информитивен; Функционално-делови	Приложно-игрова и практическа по подготовка на материала – пъзел; сериация по образец и свободно измисляне – игрово-познавателна; индивидуално обиграване по избран образец-мозайка – игрово-познавателна; обиграване в конкурентна игра по двойки; кооперативно-конкурентна (състезание на малки групи) – игрово-познавателна.
<b>АИП</b> Празникът на Врабчо – Игра с правила „Цветни топчета“, „Игри с топче“, Игри с топче – Кегли - клоуни	Когнитивно-информитивен; Емоционално-филтриращ	Приложно-игрова и практическа по подготовка на материала – подвижен макет; инсценировка на лични празници – рожден и имен ден (индивидуално; в диади; в малки групи) – игрово-познавателна; театрално-игрова; фолклорно-игрова.
<b>ФИП</b> Празникът на Врабчо – Игра с правила (лото) „Цветове и фигури“, „Портмонета“	Когнитивно-информитивен; Емоционално-филтриращ	Приложно-игрова и практическа по подготовка на материала; инсценировка на лични празници – рожден и имен ден (индивидуално; в диади; в малки групи) – игрово-познавателна; театрално-игрова; фолклорно-игрова.
<b>ИС</b> Триъгълно домино, Вълшебна къщичка „Цветнипрозорчета“, Домино „Плодчета“, „Игри с карти“, „Домино“, Строителна игра – „Магически фигури“	Когнитивно-информитивен; Функционално-делови	Приложно-игрова и практическа по подготовка на материала; индивидуално подреждане на триоминото – игрово-познавателна; и практическа; подраждане по двойки – игрово-познавателна; подреждане в малки групи – игрово-познавателна; подреждане в отбори – игрово-познавателна.
<b>ИС</b> Настолен театър „Детска площадка“, Вълшебна къщичка „Кой живее тук?“, „Линейка“, „Приказни герои“	Социално-обвързващ; Емоционално-филтриращ	Приложно-игрова и практическа по подготовка на материала; игри-описание за отгатване на макетите – игрово-познавателна; индивидуални игри-инсценировки.

<p><b>ИС; АИП</b> Настолен театър – „Училище“ – Режисирани игри „При нас е весело“, „Пожарникари“, Медальони за сюжетни игри и инсценировки “Воини и вълшебници“</p>	<p>Социално-обвързващ; Емоционално-филтриращ</p>	<p>Приложно-игрова и практическа по подготовка на материала; игри за отгатване на професии и описанието им – игрово-познавателна и приложно-игрова; режисирани ситуации по собствен замисъл – артистични и изобразителни игри; режисирани ситуации по двойки; режисирани ситуации в малки групи – игрово-познавателни и приложно-игрови.</p>
<p><b>ИС; АИП</b> Настолен театър „Превозни средства“ Игрови инсценировки и етюди „Циркът идва“, Вълшебен дворец</p>	<p>Социално-обвързващ; Емоционално-филтриращ</p>	<p>Приложно-игрова и практическа по подготовка на материала – игрово-познавателни; приложно-игрови и практически; игри-инсценировки и артистични упражнения – игрово-познавателни и театрално-игрови; игри-етюди по двойки и в малки групи – игрово-познавателни и театрално-игрови; режисирани игри в малки групи – игрово-познавателни и театрално-игрови.</p>
<p><b>ФИП; ИС</b> Игри – маскиране „Кукери“, Зимни празници – Корони „Маскен бал“, „Маскиране“, „Фолклорни празници“, „Корони“, Маски за карнавални игри</p>	<p>Социално-обвързващ; Емоционално-филтриращ</p>	<p>Приложно-игрова и практическа по подготовка на материала – игрово-познавателни; приложно-игрови и практически; игри с фолклорни елементи по време на подготовка на празнична среда игри-състезания – игрово-познавателни и фолклорно-игрови.</p>
<p><b>ИС; АИП</b> Състезателна игра с карти „Трите царства на премислиците“, Състезателна игра, „Жабки в блатото“, „На горския празник“, Приключенска игра – пъзел „Съкровищата на джуджетата“</p>	<p>Когнитивно-информитивен; Функционално-делови</p>	<p>Приложно-игрова и практическа по подготовка на материала – игрово-познавателни; групови етюди и инсценировки – игрово-познавателни; приложно-игрови и практически; игри в диади и в малки групи – игрово-познавателна, театрално-игрови и фолклорно-игрови.</p>
<p><b>ИС</b> Домино „Професии“ – Строителна игра, „Подреждам чудно“, Серия силуетни картини „Кой с кого е?“, Пъзел – Моят чудна Родина</p>	<p>Когнитивно-информитивен; Функционално-делови</p>	<p>Приложно-игрова и практическа по подготовка на материала – игрово-познавателни; приложно-игрови и практически; игри – отгатване – игрово-познавателна и практическа; игри-класифициране – игрово-познавателна и приложно-игрова; игри по двойки и в малки групи; състезателна игра с щафета – кооперативно-конкурентна игрово-познавателна ситуация.</p>

<p><b>АИП; ФИП</b>          Настолен театър – Фантастични светове „Измислици“ – Игрови инсценировки и етюди „Смешна въртележка“, „Измислици“, Настолен театър – Вълшебната завеса, Фантазни светове – Измислени приказки</p>	<p>Социално-обвързващ;          Емоционално-филтриращ</p>	<p>Приложно-игрова и практическа по подготовка на материала – игрово-познавателни; приложно-игрови и практически; отгатване на персонажи в игри-инсценировки; сравняване на персонажи по поляритетни признаци – игрово-познавателна, игрово-театрална; индивидуални игри и игри по двойки с обединяване на материала – игрово-познавателна и приложно-игрова; описание на персонаж, сюжетен проект, игри-отгатване – игрово-познавателни и изобразителни игри; подготовка на декор – приложно-игрова; режисиране в диади и малки групи – театрално-игрови и фолклорно-игрови.</p>
<p><b>ФИП</b>          Игри маскиране „Корони и цветя“ – Пролетни празници – Корони „Венци от клончета“ и „Цветя“, Аксесоари за ролево пресъздаване – „Коланче или ръкавелче, „Шапка-невидимка“</p>	<p>Социално-обвързващ;          Емоционално-филтриращ</p>	<p>Приложно-игрова и практическа по подготовка на материала – игрово-познавателни; приложно-игрови и практически; украсяване с фолклорни и обредни елементи – игрово-познавателна и фолклорно-игрова; корона на за игра и танц (предпочитание) – приложно-игрова, игрово-познавателна и фолклорно-игрова.</p>

## Глава трета. Резултати от проучването

### *3.1. Как изглежда сравнителното представяне на резултатите от проучването на игровата култура във възрастов план?*

Същностните, т. нар. естествени закони за „игровия свят“, отличаващ се като друга действителност в ситуацията на пресъздаване, приличат на пръв поглед на тези, които са установени във външната, материално подготвена чрез приложното изкуство среда като неин интериор и екстериор. Най-общо във всеки игров свят важи принципът за причина и следствие, за да се разшири хоризонтът на познание на играещото дете и да се подготви то за наситена с преживявания игра. Но, от друга страна, когато става дума за проучването на игровата култура, процедурата трудно може да се характеризира като ситуация на прецизно диагностициране на детето. Защо?

Преди всичко, защото играенето се отличава с многобройни механизми на пресъздаване, които се систематизират в три основни плана:



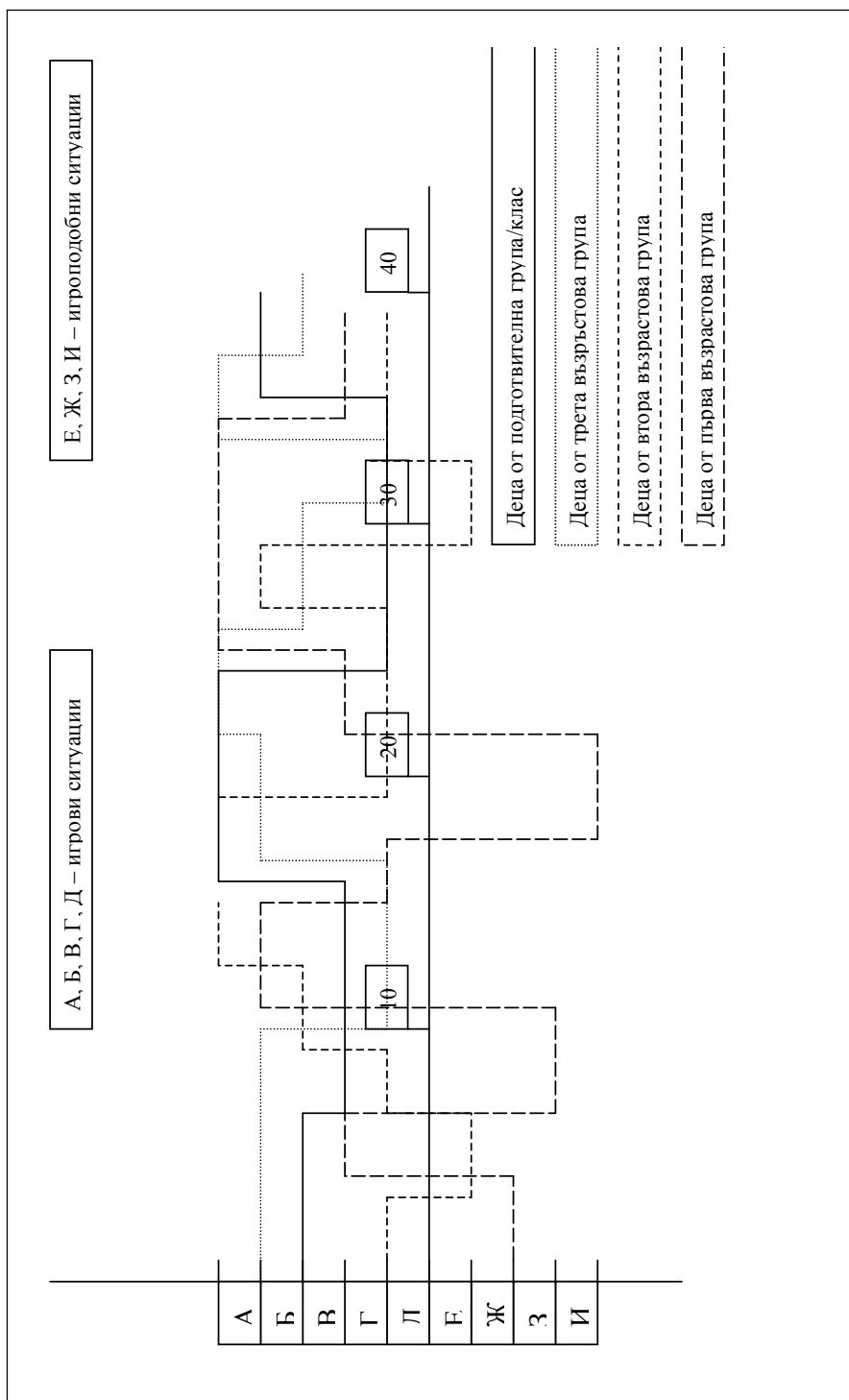
- чрез предметната среда (обектно насочване на играенето в ситуацията);
- чрез ролевото претворяване и самопревъплащане;
- чрез саморегулирането, зададено посредством правилата.

Това се отнася до закономерностите и фактите, определящи игровия опит на всяко дете, който към края на предучилищното детство трябва да се синтезира като осъзнато притежание в игровата култура.

Проучването на игровата култура на детето имаше характер на текущо оценяване на игровия опит в условията на усъвършенстването му. Това се определяше от обстоятелството, че познанието и играта в периода на детството не са с ярко изразен и регламентиран характер. Именно затова предложените идеи за установяване на игровите прояви могат да бъдат полезни за родители, педагози и студенти, когато става въпрос за текущо проследяване – наблюдаване и анализ на проявите на игровата култура на децата, особено преди постъпването им в училище. В игрово-познавателните ситуации могат да се видят силните и слаби страни на всяко едно дете и да се обсъди индивидуалната картина на субективния опит, която в най-голяма степен се повлиява от игрово-познавателните умения до седемгодишна възраст, които са ядро на неговата индивидуалност.

Във възрастов план се проследиха в три основни серии, които съответстват на трите основни образователни ядра: I серия от игрови ситуации с експериментално зададена тема, обуславяща сюжет или игрова задача (открити роли или правила), представена в по-долната схема с „А“; II серия от игри са артистично изразяване, представени в схемата с „Б“; III серия – игри със символно заместване – фолклорни и обредни елементи – „В“. От съчетаването на игровата среда с артистичното изразяване се получава комбинация „Г“ и съответно – на артистичното изразяване с фолклорното комбинация, представена в схемата с „Д“. Вариантите, при които децата не извършват типични игрови действия по посока на предложените игрови и игрово-познавателни, артистични, приложно-продуктивни, инсценировки и етюди и пр., се регистрират игроподобни – действия по привеждане в приятен външен вид (поправяне на тоалет, на прическа, шушнене на ухото, договаряне встрани от другите със съиграчи, манипулиране с атрибутите на персонажите и с декора – преместване на строителни елементи от едно място върху друго и пр.). Това са подготвящи или променящи игровия смисъл действия, но не са типично игрови или игрово-познавателни ситуации. Условно са диференцирани като: разговор със съиграчи – „Е“; корекции в тоалета на децата – „Ж“; преместване на строителни елементи, декор, персонажи и части от композиции върху друга равнина – „З“; манипулиране с персонажи, топчета, части от пъзел, и др. – „И“.

Схема 1. Динамика на игровите и игроподобни ситуации на децата в предучилищна възраст



От предложената схема 1 се вижда ясно, че наличието на игроподобни ситуации с манипулативен характер от типа „Ж“, „З“ и „И“ се срещат предимно в първа възрастова група. Във втора възрастова група от тях се срещат моменти на договаряне и обсъждане в беседа, въпроси и др., които трудно могат да се отделят от игровата ситуация, но продължителността им е около 1/6 от средното използвано за групата време. Освен това ясно проличава, че началото на играенето се характеризира с колебание от такива преходни моменти на игрово взаимодействие при по-малките деца.

При децата от трета и подготвителна група такива игроподобни ситуации не се регистрират като ярко изразени (няма продължителни прекъсвания).

При децата от подготвителна група най-продължителни са игрите-етюди и симулативните комбинирани превъплащения на ниво „Г“ и „Д“, но без да преобладават над относително самостоятелното им реализиране във „В“ и „Б“. Ярко изразени са и игрово-познавателните и приложно-игрови ситуации на ниво „А“.

Децата от трета възрастова група разгръщат най-продължително игрите за артистично изразяване и за режисирани на приказни и измислени ситуации с различни персонажи – „В“. Следват по време комбиниранияте варианти „Г“ и „Д“ и ситуацията за обиграване на сюжет или замисъл от ниво „А“. Сравнително краткотрайни са и изявите им в ситуации с комбиниран характер, относно артистичното и театрализирано присъствие.

### ***3.2. Каква е връзката между игровата култура и проявите на детската индивидуалност?***

Освен чрез наблюдението проучването на игровата култура и пресъздаване за децата от подготвителна група/клас се постига и при използването на десет игрови ситуации, основани на инструментариум, близък до илюстрираната книжка на детето „Весели игри“. За проучването на игровите прояви като заключителен момент, на изхода от подготвителната група е необходимо осигуряването на книжката за деца „Знам и мога – в първи клас ще бъда аз“ (Програмна система „Ръка за ръка“, С. Изд. Просвета, 2004). Диагностичните задачи за направлението са поместени от стр.115 до стр.134 – на нечетните страници (лицева страна) са илюстрациите, а на четна (гръб на всяка илюстрация, където детето решава) – таблиците за отчитане на степента на всеки показател.

Критерий №1: Детето може да се ориентира адекватно в начините на обиграване на игрови средства в игровата среда

1.1. Детето може да различи предмети с игрово предназначение и функции

1.2. Детето може да решава игрова задача като открива принцип на подреждане на игрови модули

1.3. Детето може да използва игрови модули за довършване на замисъл

1.4. Детето може да разпознава правила на използване на познати игрови средства

Критерий №2: Детето може адекватно да се ориентира в игрово пространство

2.1. Детето може да различава части от игрови средства и персонаж за обиграването им

2.2. Детето може да свързва образен персонаж с позната ситуация, декор

2.3. Детето може да свързва образен персонаж с възможни игрови действия

Критерий №3: Детето може адекватно да се ориентира във фолклорна и изразителна среда

3.1. Детето може да класифицира подготвени материали и обстановка спрямо времето на годината

3.2. Детето може да разпознава атрибути на ролев и фолклорен персонаж

3.3. Детето може да свързва атрибути на персонаж с фолклорно-игрово пространство.

Прегледът на *обобщените резултати* на децата по образователното направление „Игрова култура и пресъздаване“ се базира на индивидуалния бал на всяко дете. Индивидуалният резултат се определя чрез *сума от индивидуалните резултати* от отделните задачи, включени в тестовата батерия. Като имаме предвид максималния възможен резултат за всяка задача (а той е различен за различните 10 задачи), лесно можем да изчислим максималния бал от теста, който възлиза на 93 точки.

В следващата таблица са представени няколко важни статистики на разпределението на тестовите резултати *на децата от цялата извадка*.

**Резултати от проучването на игровата култура в подготвителна група с тестова батерия от диагностичния свитък „Знам и мога – в първи клас ще бъда аз“**

**Таблица 3**

Игрова култура и пресъздаване	средна стойност	Min	Max	стандартно отклонение	стандартна грешка	асиметрия	ексцес
	73,22	40	92	4,07	0,35	-1,37	1,03

Разсейването на резултатите от теста по направлението „Игрова култура“, определено чрез стандартното отклонение (4,07). А ако изчислим „стандарта“ на изпълнение на този тест, определен чрез съотношението между средния тестов бал (73,22 т.) и максималния възможен бал (93 т.), ще се уверим, че той е на-висока степен – 78,5%. Стойностите на показателите асиметрия (-1,51) и ексцес (2,15) говорят за силно изразената скосеност отдясно, както и за изпъкналостта на разпределението. Като имаме предвид очертаните особености на разпределението на тестовите балове, а също и възможния максимален бал от теста (93 т.) можем да отбележим, че получените обобщаващи статистики

на тестовите резултати са свидетелство за *отличните постижения на децата по направление „Игрова култура“*.

Същевременно в същата група беше проведен тестът “Музей на куклите“ за проучване насочеността на децата по отношение на комуникацията и общуването с другите, установяването на контакти приемането на гледните точки на хора от обкръжението им (Щекин, Г. Визуална психодиагностика, Фабер, В. Търново, 2004, с. 667). В тестовата батерия се отговаря на седем задачи за установяване на принадлежност на кукли, визуално възприемани и представени чрез различен типаж. Във всяка задача се избира предложен вариант за принадлежност на куклата и в зависимост от трите възможности се начисляват точки, спрямо които се задават общи характеристики на експерименталните лица. Балът варира от 25 до 155 точки.

#### Резултати от тестова батерия „Музей на куклите“ в подготвителна група

Таблица 4

Тест „Музей на куклите“	средна стойност	Min	Max	стандартно отклонение	стандартна грешка	асиметрия	ексцес
	128,15	49	155	19,40	1,68	-1,51	2,15

Разсейването на резултатите от теста „Музей на куклите“, определено чрез стандартното отклонение (19,40), е по-голямо от тестовата батерия по направлението „Игрова култура и пресъздаване“, както е по-голяма и дистанцията между получените минимални и максимални резултати (съотв. 49 т. и 155 т.), но „стандартът“ на изпълнение на този тест, определен чрез съотношението между средния бал (128,15 т.) и максималния възможен бал (155 т.), е по-висок от предходния тест – той възлиза на 82,5% (за сравнение при теста по направлението той е 78,5%).

Макар че извадката не е така хомогенна по отношение на компетенциите на децата в този тест, стойностите на показателите асиметрия (-1,51) и ексцес (2,15) говорят за силно изразената скосеност отдясно, както и за изпъкналостта на разпределението. Като имаме предвид очертаните особености на разпределението на тестовите балове, а също и възможния максимален бал от теста (145 т.), можем да отбележим, че получените обобщаващи статистики на тестовите резултати са свидетелство за добрите възможности на децата за комуникация, общуване, емоционална отзивчивост и миролюбивост спрямо другите.

Най-ниските постижения на децата в този етап на диагностика е в интервала 48–74 точки. Децата невинаги усещат в каква степен да пазят дистанция спрямо другите. По-скоро се опитват да бъдат внимателни и предпазливи и инициативата да се поеме от другата страна. Ако някой прояви спрямо тях откритост, сърдечност, те му отговарят със същото. В същото време се чувстват добре и със затворени и плахи деца. Тогава стават съдържани и неестествени.

Тази черта затруднява общуването им. Сравнително поравно се разпределят децата в интервалите 75–105 и 106–131 точки. Импулсивността, лишаването от чувство за дистанция е в компенсация на съдържаността, която се възприема за чувство на превъзходство. Всъщност така те скриват страха и неувереността си. В запознанствата си децата са естествени и освободени, но понякога грешат в преценките си. Една четвърт от децата попадат в групата на недоверчивите, които приемат само познатите и близките около тях. Трудно намират приятели и съмишленици, споделящи мечтите и чувствата им.

Между отделните прояви на децата, регистрирани в настоящето проучване се установи обикновена, линейна корелационна зависимост ( $r = 0,65$ ). По-голямата степен на проява на игрова култура корелира положително с проявите на социални контакти и емоционална приобщеност към другите. Това означава, че игровият опит влияе върху социалните умения за контакти, сприятеляване и наличие на доверие и съпричастност.

### **Заклучение и изводи**

Чрез използваните експериментални игрови серии за социално присъствие и взаимодействие в образователното направление „Игрова култура“ се усъвършенстват елементи на европейските ключови компетенции. Игровата култура е резултат от систематизирането на игрови умения за адекватна готовност на разгръщане на игрови, игрово-познавателни, приложно-игрови и артистично-, и фолклорно-игрови ситуации в зависимост от образователните направления. Игровата култура увеличава качествените показатели, детерминиращи социалното обвързване, емоционалното филтриране, когнитивното информизиране и деловото функциониране. Приложените модели на технологията на игрово взаимодействие са с въздействие за подобряване на социалната реализация на индивида.

#### **Изводи:**

1. Възрастовото сравнително представяне на включването на децата в тематичните съдържателни конструктори от първа до подготвителна група показват убедително възможностите за различните игрови ситуации за систематизиране на игровия опит. Текущото наблюдение показва, че е налице адекватно и разнообразно използване на игровия оперативен материал – декори и персонажи в съответствие със зададения сюжет и замисъл, произтичащ от нормативните отношения, съдържащи се в ролите, правилата, регулиращи игровите контакти между съигращите. Изборът на игровите елементи и модули – обектно насоченото игрово взаимодействие е свързано със сюжета и съдържанието на играта, а игровото присъствие съответства на реализацията на темата и игровия замисъл. Колкото по-голяма е възрастта, толкова по-богати са ком-

бинациите на варианти на игрови умения и способности, което не се определя директно от броя на годините като престой в детската градина, а от *игровия опит*, натрупан там. Това доказва, че използването на игровите книжки „Весели игри“ във формиращата система съдейства за усъвършенстването на игровата култура в предучилищното детство. Способността за трансформиране на игровото пространство се обуславя от ново предназначение и функции на оперативния материал от позицията на играещия субект в приемствени серии, чиито игрови цели имат насоченост към европейските ключови компетенции.

2. Емоционално-социалните контакти на децата в игровите ситуации корелира с високата степен на игрова култура в подготвителна група – на изхода от предучилищното детство. Играта в директните и индиректни форми на общуване и комуникация между съиграчите е свързана с устойчиви прояви на интерес и инициатива за придружена игра. Смисълът на реализираните игрови действия се открива чрез правилата на играта, т.е. чрез формулировки на поведенчески нормативи, емоционално съпроводени с определена последователност на игровите действия.

3. Социализиращите и креативни функции на игровите книжки „Весели игри“ влияят върху конструирането на приятелски и творчески контакти в реалния живот на децата в експерименталните групи. Съдържателните ключови ядра в направлението игрова култура и пресъздаване подобряват емоционалните прояви на децата, в единство с усъвършенстващите креативни игрови умения в приложената формираща система.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гюрова, В., Л. Витанов. Весели игри. Книги за деца от предучилищна и подготвителна група/ клас. Образователно направление Игрова култура, Програмна система: Ръка за ръка. С., изд. Просвета, 2003, 2004, 2005.
2. Гюрова, В., Л. Витанов. Игрова култура и пресъздаване, Знаем и мога – в първи клас ще бъда аз. Програмна система: Ръка за ръка. С., Просвета, 2004.
3. Щекин, Г., Визуална психодиагностика. Фабер, В. Търново, 2004, с. 667.
4. Arndt, M., U. Andere, Didaktische Spiele, Volk und Wissen, Volkseigener Verlag, Berlin, 1982.
5. Flitner, A. Soziales Lernen. 1988, 157.
6. Freud, A. The Psycho-Analytical Treatment of Children. L., 1946.
7. Klein, M. The Psycho-Analysis of Children. L., 1932.
8. Retter, H. Kinderspiel und Kindheit in Ost und West. Heilbrunn, 1991, 14.





ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 101

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE FORMATION D'EDUCATEURS ET D'INSTITUTEURS

Tome 101

---

## РАЗВИВАЩИ И КОРЕКЦИОННИ ФУНКЦИИ НА ИГРАЧКАТА ПРИ ДЕЦА СЪС СПЕЦИФИКА В РАЗВИТИЕТО

МАРИЯ БАЕВА

*Катедра „Предучилищна педагогика“*

*Мария Баева. РАЗВИВАЮЩИЕ И КОРЕГИРУЮЩИЕ ФУНКЦИИ ИГРУШКИ ДЛЯ ДЕТЕЙ СО СПЕЦИФИЧНЫМ РАЗВИТИЕМ.*

Игрушки и игровые материалы не созданы как средство для терапии, которые целят тренировочные успехи или учебные эффекты. Их главная роль – служить для игры и доставлят радость. Этим образом они помогают частично заличить отклонения и вызывают желание у детей тренировать свои недостаточно развитые телесные и умственные функции. Игровой материал должен поощрять коммуникацию как между детьми, так и между ребенком и взрослым, и одновременно с этим он помогает преодолению существующих трудности. В некоторых ситуациях игрушка может взят на себя посредническую функцию между ребенком и взрослым.

*Mariya Baeva. DEVELOPING AND CORRECTIONAL FUNCTIONS OF THE DOLL FOR CHILDREN WITH SPECIFICS IN DEVELOPMENT.*

The dolls and play materials are not made as therapeutic instrument, in order to gain training success and school effects. At first place dolls serve to play games and makes children happy. They are formed to an gage most of the senses. This way they help to correct the disabilities. The play materials are made in a special way and makes the communication between the children more easy also between a child and an adult.

**Играчки за деца със специфични нужди.** Играчки за деца с увреждане и за деца без увреждане – защо е необходимо подобно заглавие? Играчки-те, които се анализират в тази студия, са весели и примамливи, предизвикват фантазията и желание за откривателство и са съобразени с възможностите и

потребностите на болните или увредените деца. Детето може да се потопи в собствения си свят чрез играчки от рода на Кутийка на откритията или Вълшебни топчета, Лабиринт и Походно легло с толкова много джобове и платнени парченца, от които могат да се появят къща или цели игрални полета. При всички тези разноцветни открития играчката доставя радост, знания и приятни преживявания и „съвсем между другото“ помага за съсредоточаване, трениране на сръчност и наблюдателност.

Много от проектите на играчки за деца със специфика във възможностите са възникнали с общата цел да се помогне на тези деца с физически и умствени увреждания да се адаптират в околната среда и преди всичко да им се достави радост.

Но и на деца без увреждания тези играчки доставят удоволствие, събуждат фантазии, носят нови знания. Чрез играчката всички се учат да използват и изострят сетивата си за разбиране на околния свят. При това тези игрови средства са толкова прости, че могат да бъдат направени в семейството и в детските домове. Към това подтикваат моделите, събрани в книги, брошури, комплекти, изработени от дизайнери от различни краища на света и желаещи да помогнат на деца с увреждания.

Идеите, прототипите и предложенията са съставени за всякакви деца, било то с ограничени възможности или не. Игровите материали чрез своите цветове и форми, някои и със звуците, които издават, събуждат интерес и предизвикват да се занимаваш с тях. Тогава в играта за децата има радост и изненада, нови знания и емоционални преживявания.

За играта е присъщо да заличава противоречието между желание и възможности. При това играта дава на децата, и особено на тези, които не могат да реагират толкова бързо на дразнения и чиито умствени и телесни сили се развиват различно и отчасти са ограничени – удоволствие, удовлетворение и самоувереност. Известно е, че играта е важен фактор, който подкрепя душевното и физическото развитие на човека. Детето живее в свят на игра и в този игрови свят опознава обкръжаващата го действителност. Чрез играта и в играта за него се отваря пространство за привнасяне на собствено мислими разбираня за значението, както и пространство за собствено предизвикани представи.

При всеки случай, когато детето манипулира с една играчка, която не отговаря на определен възрастово приет принцип, се постига точно обратен ефект. Предполага се педагогически или развиващ ефект, а се случва нещо друго, свързано със задачата и функцията на играчката. Играчката трябва да бъде в основата за развитие на способностите и дарбите на детето, да стане основно педагогическо средство за постигане на развиващ за него ефект. Тя трябва да бъде помощник при развитието на творчеството, на фантазията, на логическото мислене, в широк смисъл на думата – един партньор на детето във всички области на неговия вътрешен и външен свят.

Да се разполага с такъв списък от идеи е голямо улеснение за възрастните, които се занимават и работят по отношение развитието и компенсирането на отклоненията при деца със специални образователни потребности или деца със специфични обучителни трудности. Акцентира се върху улесненото използване на играчките и игровите материали и отстраняването на това, което би могло да затрудни децата.

### **Основни параметри на проучването.**

**Цел на проучването:** Целта на тази студия е да се направи анализ на:

- някои видове играчки (в частност – конструктивните играчки и материали);
- манипулирането и играта с тях, които биха били от особена полза – корекционно-развиваща и образователна, за деца със специфика във възможностите си.

**Предполага се, че** участвайки в процес на игрово сътворяване (включително и в процеса на създаване на самата играчка и игровата среда), децата със специфика в развитието си конструират чрез игровото пресъздаване в света извън себе си не само действие и емоция от създаването. Те конструират в себе си корективност, опитност и знание, свързани с индивидуалното им съзряване, конструират собствен опит, който им осигурява сетивно познание за собствените възможности и тяхната специфика.

Това е от особено значение както за децата, така и за обкръжаващите ги – при максимално използване на физическите и психическите си ресурси за оптимално социално приобщаване към средата, в която живеят.

Чрез анализа на „правените“ играчки (конструктори, строителни, природни материали, отпадъчни, подръчни и т.н.) се търси основополагащият акцент за алтернативност на корекционно-развиващия и образователния процес, който да се съобразява с особеностите и спецификата в развитието на децата със специални потребности.

Коментират се възможности за **педагогическо взаимодействие**, съдействащо за компенсаторност и корекция в процеса на развитие на висшите психични функции (възприятие, внимание, памет, мислене), когато има наличие на отклонение в това развитие.

Когато децата конструират нещо във физическия свят, те го конструират като познание в индивидуалността си. Това ново знание им помага да намерят нови усложнени решения, даващи повече знание в един самоусилващ се цикъл. Действа правилото, че каквото детето научава в процеса на собственоръчно търсене, се запазва много по-добре в съзнанието, отколкото това, което някой интерпретирано му представя.

Това, което конструктивните играчки и материали дават, а други образователни материали не, е уникална комбинация на балансирани предизвикателства и натрупване на опит по манипулативен начин. Когато децата са предизвикани по този балансиран начин, те участват в процес на постепенно

учене, стъпка по стъпка, където всяко постижение е предпоставка и окуражава следващото. Конструирането на личностно значими предмети и обекти със „собствените ръце“ предразполага наученото да остане в главите на децата. Това действа като монитор. Всички деца се учат. Да се основаваш на естественния детски стремеж към откривателство и желанието винаги да научат повече е много важно не само в организирания образователен процес, но и по-късно в живота, където децата растат, за да станат част от постоянно променящото се общество. Общество, което не пита за възпроизвеждане на знания, а за социалност, идеи, творчество и нови начини на мислене.

От първия ден на раждането си децата използват телата си, за да изучават света. Те размахват ръце и крака, опитват се да контролират движенията на главата си, да седят изправени, да хващат и държат неща в ръцете си. Когато прохождат, хоризонта на тяхното изучаване се разширява. С много малко помощ те се научават да лазят, ходят, скачат, тичат, катерят и т. н. Танцуват „разследват“ ретъма на музиката с телата си. И през цялото време тяло и разум си сътрудничат стъпка по стъпка да овладеят новото знание. За всяко дете. Защото всяко притежава специфика на своите възможности, но при някои от тях тази специфичност е ярко изразена и тези деца се нуждаят от подпомагане за постижения в двигателния или умствения процес на развитие. При други проблемът е в социалността и отношението им към нея и пр.

Играчките и игровите материали за деца с определени специфични възможности не се създават като терапевтични средства, за да целят тренировъчни успехи или учебни ефекти:

- те служат за игра и доставят радост;
- оформени са така, че да ангажират най-много сетива;
- чрез непрекъснато използване помагат частично да се заличат отклонения и предизвикват децата да тренират недостатъчно развитите си телесни или умствени функции;
- оформени са така, че да поощряват комуникацията между децата, както и между дете и възрастен и да помагат за преодоляване на съществуващи пречки. (В някои ситуации играчката може да поеме посредническа функция между дете и възрастен.)

Друга основна и обща характеристика за играчките за деца със специфика във възможностите е, че от просто повтарящо се занимание до играта с играчката могат да се набележат различни нива на трудност, които да се постигат. Затова към тези играчки не е зададена определена възраст, а се цели степен на развитие и емоция, паралелно с развитието. Възрастният трябва да отдели достатъчно време, за да прецени възможностите, мислите и чувствата на всяко отделно дете, за да му даде в ръка играчката, която отговаря на неговата степен на развитие. За да се осигури едно добро развитие на играта, трябва да се подберат и улеснят децата с проблеми в развитието чрез избор на играчките и материалите, отнасящи се към играта. Авторите на

играчките, предназначени за тези деца, прилагат варианти, за да се достигне възможно най-близко до предпочитанията и желанията на отделното дете. Трябва да се обмисли и фактът, че детето в общуването с игровия материал се активизира и внася много лично творчество. Истински добрата играчка, която има претенции да изпълнява педагогически, терапевтични и естетически изисквания, е рядка и скъпа. Не всеки, който има нужда от нея, може да си я позволи. Създаването на играчки по модели е вариант, в процеса на който могат да се включат и самите деца. Участието ще осигури на тези деца възможност максимално да се забавляват, удовлетворяват, наслаждават чрез игровото правене, а също така и да развият действителните способности по начин, който би ги накарал да се чувстват герои вследствие на собствената си активност, а не като зрители на това, което извършва играчката или използването ѝ от други лица.

От важност е изборът на адекватни играчки, според физическите, психическите и сензорните потребности/възможности на едно дете със специфични проблеми. Има се предвид, че е възможно да се направи подбор от нормални играчки, които да се приспособят за нуждите на деца с проблеми. При деца с моторна и сензорна увреденост това може да стане, като се прибавят елементи за улеснение при манипулация, подаване, хващане... Когато се отнася за деца с психични отклонения, могат да се използват подходящи стандартни играчки, избрани според степента на развитие на детето, или да се приспособят според това, доколко разбира и действа то.

Във всички тези случаи е от голяма значение да бъде съставен списък от играчки, които разрешават на децата със специфика на възможностите си да практикуват разнообразни игри, които да ги подбуждат към прояви на интерес и активност за опознаване на света и общуване с него. Когато се избират играчки за тези деца, трябва да се помисли и за техните характеристики на отклоненията в развитието и техните специфични интереси и винаги да се разделят играчките според това кое улеснява децата и кое ги затруднява.

В много случаи децата със специални потребности могат без проблем да играят със стандартни играчки. Желателно е да се анализират, прецизират и специално селектират тези играчки за тях, като се вземе под внимание какво им харесва и какво е подходящо за развитието им. Това улеснява възрастните, които работят с тях и подпомага педагогическото взаимодействие, насочено към сближаване с деца в развитие в норма, като се използват едни и същи играчки.

Трудността, която се откроява при избора на подходяща играчка и материали, които съпровождат играта, произтича от съблюдаване на критерии за адекватност към възможностите на детето. Този избор е желателно да гарантира развитие на наличните му способности за активност. От една страна, играчките могат да бъдат едни и същи и да разрешават разнообразие в играта. От друга страна, една и съща играчка може да се използва за активизиране на

различни умения у детето. Или още по-точно, трябва да се има предвид, че една и съща играчка може да крие много и различни форми на игра, а също така да насърчи детето по време на откриването им. Но във всички случаи трябва да се спазват нормите за сигурност и безопасност за детето.

Друг аспект, който трябва да се съобразява, е възрастта на деца, които излизат от детството, а в същото време могат да боравят само с играчки, предназначени за малки деца. Макар че понякога децата със специфични потребности не проявяват наценки на интелектуално развитие, типични за децата на тяхната възраст, трябва да се внимава да не се поставят граници на капацитетите им, като им се дават само играчки, които не стимулират достатъчно автономността и растежа им.

Много вероятно е играчките, които са предназначени за тяхната възраст, да бъдат достатъчно адекватни/подходящи, но трябва да се обърне внимание доколко детето възприема правилата на тази игра и каква е динамиката на разбиране. В много случаи елементи, които не са под формата на играчки, могат да се трансформират в разнообразни предмети за игра и да провокират откриването на различни възможности. Като пример за това са огледалата, хартията (изработването на различни модели тип играчка, или т. нар. играчки-самоделки) или заобикалящи предмети, които, попаднали в детските ръце, променят функциите си, приемат функциите на истински играчки. От тази гледна точка или перспектива трябва да има стремеж и подбуда към възможността за влизане в контакт с различни материали, но като се оценяват много добре условията за сигурност и естествено, давайки си сметка за личностните или специфичните характеристики на всяко дете.

**Категоризиране на играчки. Селекциониране на играчки за деца с проблеми в развитието**

**Стандартни играчки.** Селекционирането на стандартен тип играчки и материали за игра се анализират аспектите и критериите, които биха улеснили избора.

На едно основно равнище трябва да са изяснени:

- интересите на детето;
- възможностите на детето за физически и умствени действия;
- нуждите на детето;
- съблюдаване на нормите за сигурност и безопасност, съобразно неговите физически и умствени възможности.

**Специализирани играчки** за деца с проблеми в развитието. Те са най-разнообразни по отношение на конструкция, на използван материал, на функции. Основно са съобразени с възможностите на детето, от една страна, а, от друга – използван материал, цветовете, конструкция, функция са в единство, насочени към стимулиране физически и умствени функции при увреденото дете.

**Играчки-самоделки, правени играчки и т. н.** Диференцират се и друг тип играчки и игрови материали, които възникват при непосредствен контакт

с деца със специфика във възможностите си. Тези играчки и материали не се интерпретират само като терапевтични методи. Играчките, подбрани за деца със специални образователни потребности или специфични обучителни трудности, както и всички останали, на първо място е необходимо да мотивират желание за игра и да носят дълго време радост на играещите. Претенциите към този тип „ръчно правени“ играчки са:

- да са конструирани така, че едновременно да активират колкото се може повече сетива – чрез своята проста форма, ясни, ярки цветове, разнообразни повърхности, някои чрез шумовете, които издават, когато се движат и т. н.;

- да допринасят за развитие както на сензориката, така и да подпомагат и поощряват децата да тренират в игрите своите недостатъчно развити функции на тялото;

- да се подберат смислено и да се представят така, че да насърчат комуникацията между децата, както и между възрастните и децата, и да помогнат за преодоляването на наличните комуникативни трудности;

  - в някои ситуации да изпълняват ролята на посредник;

- да насърчават детето не само да наблюдава, а при възможност да участва при правенето на играчката;

- да се насърчава емоционалността и комуникативността чрез участие в този процес на правене, което би довело до общ задоволителен резултат на сътворителя и притежателя.

### **Критерии и съвети за селектиране на играчки според вида проблем на детето**

При деца с **проблеми в моториката** е желателно играчките да отговарят на следните изисквания:

- бутоните да бъдат достъпни и лесни за действия;

- елементите да могат лесно да се поставят;

- организацията на обстановката за действия с играчките да предполага възможности за движение на инвалидни колички или други особености;

- да се гарантира подвижност на конструкциите, за да се манипулира с играчките свободно, за да се „строи“ и конструира с подходяща мащабност;

- да се предлага лесен достъп до всички възможности и действия с играчките;

- при игри за маса – децата да бъдат удобно настанени в специални столове;

- игри, при които се изискват бързи движения, да се регулира времето за отговор (ответна реакция);

- игри, при които са задължителни едновременни движения (натискане на два клавиша/бутон едновременно) – да се регулират възможностите или да не се предлагат за използване.

При деца със **слухови проблеми** е желателно играчките да отговарят на следните изисквания:

– играчките със звук трябва да имат бутони за контрол на звука и извод за поставяне на слушалка, като по този начин се приспособяват според нивото на детето;

– ако имат звукови ефекти, трябва да бъдат съпътствани и с други ефекти, които да бъдат доловими за детето като светлина, образ, вибрация.

При деца с **проблемно зрение** е желателно играчките да отговарят на следните изисквания:

– да имат един прост дизайн – реално и лесно да се идентифицират при докосване;

– да включват елементи или допълващи части, които са лесни за манипулация;

– да издават звук или да са с разграфена повърхност (плетива);

– да не включват прекалено малки детайли;

– да разрешават удобна и бърза класификация на детайлите и частите при докосване;

– цветовете им да са много „живи“ и контрастни (черни, бели, блестящи...), за да могат да бъдат възприети от децата със зрителни проблеми;

– да бъдат компактни и да не се разглобяват лесно.

При деца с **психични проблеми**, които се асоциират по различен начин, е желателно играчките да отговарят на следните изисквания:

– да се търси най-адекватното – играчката трябва да се нагоди според интелектуалното ниво на детето, зрелостта му и неговите физически възможности;

– дидактичните играчки за учебни цели са една добра възможност. Те помагат за развитие на капацитета на детето и то възприема под една изключително атрактивна за него форма – играейки;

– да се използват адаптирани играчки, направени от която и да е стандартна играчка, но с определена (напр. физична) модификация, която да улесни използването на играчката и играта с нея при деца с психични проблеми.

**Модифициране и адаптиране на играчки според вида проблем на детето.**

**Адаптиране на играчки.** Процесът на адаптиране на играчки представлява преобразуване на стандартни играчки, на които е направена някаква (физична) модификация, която да улесни използването им в играта на децата със специфични проблеми. Има много различни типове адаптация, от най-простата като слагане на допълнителни болтове, до най-сложните – електрифициране или поставяне на батерии, и пр. Основните критерии, по които се определя типа и степента на адаптация на играчката, са:

- способностите за движение на детето;
- неговите възможности за манипулация;
- чувствителност/възприемчивост към играчката и манипулирането с нея.



Модификациите, които се прилагат (обикновено се осъществяват фабрични корекции), трябва да бъдат в определена степен зависими с физическите усложнения, степента на увреждане и нивото на разбиране на детето. Преди да се направи какъвто и да е тип адаптиране, трябва да се обмислят условията за сигурност. Друг аспект, с който трябва да се съобрази адаптацията, е как играчката и в бъдеще да бъде атрактивна и желана от детето.

**Конструиране на играчка.** Когато децата приемат най-накрая една играчка, след това по нейно подобие могат да конструират подобна. Това развива, активизира, поощрява, стимулира, коригира – гарантира позитивен процес в движението, емоцията, умениято, познанието.

При предложението за конструиране на играчки някои автори приемат като изходна точка основните характеристики на възприемането чрез окото. Тъй като посредством тези специфики всеки човек възприема обкръжаващия го свят. Човекът възприема света цветно и в определени форми (изключение – при увреждане на зрителните органи).

Първоначалната форма на окото преминава стадии на развитие и се променя постепенно. В крайната фаза произлиза формата на валца, в който се ориентира вътрешно разделено пространство в правоъгълник, триъгълник, четириъгълник, дъга, кръг и други геометрични формации и в нетрадиционни форми. Тези форми дават възможност да се образуват много различни видове формови и цветови комбинации.

Фактор, който не е за пренебрегване, а играе съществена роля е, че цветовото предимство на играчката има голямо значение за всестранното развитие на детето. Цветовете имат способността да влияят върху настроението на детето и върху мисленето му. Те са способни да погубят чувства и да свързват представите и действителността в една цялост. Възприемането на цветовете и цветните предмети се отразява на предразполагането, мислите и реакциите на детето. Може да се отбележи, че преди всичко акцентът се поставя на отношението между цветовете и емоциите на детето. Цветовете могат да предизвикат чувства като потиснатост, лошо настроение, горчивина, на вътрешно напрежение, както и на радост, превъзбуденост или отпуснатост, отпочиване и удовлетворение. Предложенията за цветовото аранжиране при конструиране на играчката също са много интересни. Предлага се широка цветова скала. За детето става възможно да създава композиции от такива цветове, които изразяват най-добре чувствата и настроенията му. То само може да конструира цветен кръг, например от цветовете на пролетта, на лятото или на зимата. Детето строи играчка по такива собствени представи, които са му близки и които само иска. Едновременно то разбира какви са цветовете на слънцето, на цветето, на дървото. При това то може и да образува разноцветни композиции, различни цветни абстрактни форми.

Други автори целесъзнателно се ориентират към това, че играчката, създадена от детето, е желателно да изпълнява тези функции, за които е определена. Построената кола би трябвало по възможност да се движи. Ако има ремар-

ке, би трябвало да е възможно да се преобърне, за да се разтоварва „стоката“. Ръчната мелница – да се върти, птичката да движи главата си и крилете си. Изработените играчки би трябвало да не са статични предмети. Детето освен цветовете забелязва и движението. То може да се вмести във всяка ситуация и се старее да наподобява определени тонове, които издават реалните обекти – движение, цвят, звук, форма.

Изборът на материал, от който се прави играчката, е съществен избор и не е за пренебрегване решението. Най-често използваният материал при ръчно изработване е дървото, тъй като е много достъпно въз основа на качествата му, сигурността му, лесната му обработка и достъпността му. Дървото като естествен материал е връзка, с която човекът е свързан с природата. Затова не е възможно да се отречем от дървото при правенето на детски играчки. Детето открива себе си в играта, изгражда собствената си личност, реализира се процесът на неговото самоосъществяване и задоволяване на потребностите му. Фактът, че изразът на детето е спонтанен особено в предучилищна възраст, е обективна картина на личността му.

Предложенията при конструиране на играчката трябва да гарантират възможности за развитието на творчество, фантазия, на образност, на моторни способности, на когнитивни разбирания и в широки връзки и на отделни мисловни операции.

**Приспособяване на играчки.** Предлагат се идеи и способности за реализирането им: как да се приспособят играчки за деца с моторна, слухова и визуална увреденост.

#### При деца с моторна увреденост:

- премахване на основите на някои от играчките, за да се предотвратят нежелателни движения по време на игра, които децата не могат да извършват;
- модифициране на дрехи на кукли, за да се улесни играта с тях;
- да се направят по-големи детайлите, дръжките на някои от играчките, както и местата, където играят, за да се осъществява по-лесна манипулация;
- поставяне на елементи/детайли, които да подпомагат спокойствието на тялото при умора, напр., за да може главата да си почива, жилетки или колани, които да придържат тялото в нормална поза;
- прибавяне на въже или подходящи „примки“ към върха/края на някоя играчка, за да не се изпуска от детето;
- модифициране размерите на играчките (височина, дълбочина), за да се улесни достъпът;
- приспособяване на релефни елементи, които да улеснят хващането и хвърлянето.

#### При деца със слухови проблеми

- модифициране на играчката, за да може да се използва едновременно със слушалка и звук, което дава възможност на деца с частично увреждане да възприемат;

- да се приспособят електронни механизми, които превеждат звуковите ефекти по начин, доловим от децата с подобна увреденост, увеличавайки и вибрациите на играчката и едновременно издавайки и звук или други ефекти;
- да се преведат оралните съобщения, като бъдат написани.

#### При деца със проблемно зрение

- при игри с текст или инструкции, всичко да бъде преведено на Braille или да бъде приспособено релефно указание, или най-добре е да има записано приложение, което да информира/прочетат децата за текста;
- да се приспособят слушалки, релефи или други приспособления, за да придружават/стимулират желанието за виждане;
- в игрите на маса, елементите така да се поставят (с помощта на релефни елементи и др.), че да не могат децата несъзнателно да ги избутват;
- при някои играчки с големи конструкции може да бъдат залепени някои елементи, за да не могат да се разглобят при използването им.

**Специални играчки.** На пазара съществуват играчки, специално конструирани за деца с определен тип увреждане, но за съжаление те са малко и със значително по различна цена от другите играчки. Ако се избере играчка от този тип, важно е да има увереност, че именно тази играчка ще провокира интерес у детето и ще засили стремежа му да играе и да се забавлява с нея.

Отделя се специално внимание на дидактичните играчки в учебното им използване. Тези играчки са предназначени за използване в училищата и като такива са конструирани с големи размери и са издръжливи, затова са едно добро решение за деца със специални образователни потребности.

В момента на закупуване на каквато и да е играчка, и по-точно в случаите на избиране на играчки, специално конструирани за деца с проблеми, е важно да се осмисли/помисли какво има детето, какво му харесва и от какво конкретно има нужда. Тези три въпроса са една добър източник, от който може да се направи добра селекция.

В тази работа на идентифициране, отъждествяване и избор е добре да се допита педиатър, специалист или педагог, защото те са ориентирани и ще дадат най-точна информация за тези три въпроса, свързани с конкретното дете.

От друга страна, трябва да се разчита и на възможността да се влезе в контакт с фирми, организации, които разполагат с подобен тип материали и с игротеки/библиотеки за играчки, от които може да се заеме дадена играчка.

На пазара могат да се намерят специализирани играчки със стандартни приспособления. Много от тях се използват от деца с моторна недостатъчност, но те им ограничават полето на действие, както и играта.

Най-използваните методи за адаптиране се намират в устройствата за задвижване на играчката (собственото им движение, посредством батерии или самозадвижващи се механизми). Така децата могат да „управляват“ и „задействат“ играчките самостоятелно.

В този смисъл едно от „островните места“, където този процес се развива, са периферните устройства и използването на компютъра за движение на играчките. Има цели системи, които са желани както от деца в нормален темп на развитие, така и от деца с проблеми в развитието.

### **Играчката в развитието на детето със специфични обучителни трудности или специални образователни потребности в предучилищна възраст**

Всички деца се учат. И тези, които се развиват в норма, и тези, които имат своите специфики във възможностите си за възприемане на света около себе си. Да се търси естественият детски стремеж към откривателство и желанието винаги да научат повече е много важно не само за предучилищното и училищното обучение, но и по-късно в живота, където децата растат, за да станат част от постоянно променящото се общество. От първия ден на раждането си децата използват телата си, за да изучават света. Те размахват ръце и крака, опитват се да контролират движенията на главата си, да седят изправени, да хващат и държат неща в ръцете си. Когато прохождат, хоризонтът на тяхното изучаване се разширява. С много малко помощ те се научават да лазят, ходят, скачат, тичат, катерят и т. н. Опитват, вкусват, гаят, разглобяват, сглобяват, гушкат, удрят и така научават какво е топло, студено, малко, голямо, светло, тъмно и пр. Танцуват, разследват ритъма на музиката с телата си. И през цялото време тяло и разум си сътрудничат стъпка по стъпка да овладеят ново знание.

Опознаването на материалността и нейните свойства се следва в естествения си ход от желанието да разберат и разпознаят различните емоции у себе си и другите. Това е от изключително значение за детското развитие. Детето се учи да изразява правилно чувствата си. Как напр. да се различи раздразнението, когато е гладно от разочарованието, когато не може да намери любимата си плюшена играчка?

Децата изпитват нужда да знаят какво другите изпитват относно тях – дали са обичани, дали са им ядосани. Важен елемент за тяхното разбиране на емоциите е, че започват да изграждат свои собствени спонтанни теории какво другите хора и животни чувстват и как да използват тези чувства.

Когато следваме естественото развитие в норма на около двегодишна възраст, децата са омаяни от мисълта да намерят своето място в заобикалящия ги свят като създаващи същества. Тази фаза бързо е последвана от ученето им да се изразят вербално. Те се научават да говорят първия си език и дори прилагат граматически правила с малко помощ от възрастните. Децата се изразяват по много начини, сами или с другите, чрез игра, рисуване, писане, танцуване, свирене на музикален инструмент, разказвайки истории и много други активности.

Визуалното възприемане играе голяма роля при възникването на художествен израз, но сетивното поле, което се намира зад всяко усещане, зад всяка представа и всеки израз на детето е по-широко, отколкото когато човек би възприемал само преживявания по картини. Играчките, които детето взима в ръцете си, върти ги с голям интерес на различни страни, пробва здравината

чрез удари, опитва се да ги слага не на място. Стотици пъти то ги взима в ръцете отново и отново, разучаването им не му омръзва. Представата на детето се подкрепя чрез тактилното усещане. Първите опити на детето с предметната действителност възникват в откритието на формите. Тактилното усещане е едно от най-добре развитото усещане в детската възраст. Чрез него детето различава гладкостта и грапавината на повърхността и чрез него си изяснява визуалния опит, тъй като опипването само посредством зрителните опити би било много бедно. Детето различава четириъгълна, триъгълна, кръгла форма и т.н. Интересни са също така и разположението и движението на играчката. Важно е, че детето може да разчиства след играта играчките в детската си стая така, че да заемат много място. Общителни по природа, децата мечтаят да създадат една взаимозависимост и да разказват на хората, които познават, и да работят с тях. В тази изразителност на вътрешния свят на детето и желанието за контакт с външния свят нерядко се нуждае от посредник. Най-добрият посредник за детето – това е играчката. Чрез нея те изразяват своя свят – разговарят, споделят наученото, репетират в социално поведение, грижат се за другия – Мечо, Лили, Ежо, Пешо.... Научили, те репетират чрез изразяването си с играчките. Като че ли знаят, че са родени безпомощни и се нуждаят от помощта на родителите си, за да оцелеят. Децата показват естествено силно желание да разберат културните норми и ценности. Научават интуитивно да общуват и сътрудничат с другите както вербално, така и невербално и в този процес най-активно участие взимат образните играчки – кукли, мечета, зайчета и т. н. Много от възрастните се наслаждават да гледат децата как преминават културни и лингвистични бариери.

**Възприятие.** Възприятието като психически процес изисква не само готовност на анализаторите, но и известен опит. Възприятието е сензоперцептивен процес, чрез който се формират цялостни сетивни образи на предмети и явления. Във възприятието светът е представен като неразчленено единство от съществени и несъществени свойства от цветове и форми, от звуци, от пространствени и времеви отношения. Това многообразие от свойства е дадено в различните форми на възприятието – зрително, слухово, тактилно и пр. Възприятието изисква и анализ, и синтез – т. е., форми на сложна умствена дейност и подтиква към нови практически открития и усъвършенства цялата познавателна дейност. Развитието му преминава от сляпото, синкретично и фрагментарно възприемане на предметите към разчлененото, осмислено и категориално отражение на предмети, събития, на техните отношения и причинни зависимости. Успоредно с развитието му се променят структурата и механизмите, посредством които се реализира. Например: при малките деца окото следи движенията на ръцете, а при по-големите деца окото се освобождава от необходимостта да се опира на усещанията.

Възприятието се формира в хода на детското развитие и е неразривно свързано с общото му умствено развитие. Решаваща роля при възприятието на предметите играят:

- а) формата, извън която предметът не може да съществува;
- б) цветът, който детето възприема като основен компонент;
- в) признаците на предметите и установените връзки и зависимости между тях.

Много от децата с отклонение в развитието се характеризират с нарушено възприятие на околния свят.

*Строителните комплекти* (обикновено това са игрови материали направени от дърво) са изключително полезни в **тази** насока. Това е такава дейност при децата с нарушено възприятие, която дава възможности за комплексно сензорно възприемане на форма, цвят, отношения и пр. Основни правила при нарушения са, че когато имаме неадекватност при възприемане на определени еталони, най-добрият педагогически подход е използването на материални носители на тези еталони – кубчета, строителни игрови материали с удобен начин на прикачване, музикални клавирни играчки и пр.

Основното съдържание на строителните игри е отражение на обкръжаващата действителност в различни постройки и свързаната с тях действителност. Строителната игра в известна степен е подобна на сюжетно-ролевата и се разглежда като нейна разновидност. Те имат един източник – обкръжаващата действителност. Децата в играта си строят къщи, гаражи, мостове, стадиони, железопътни пътища, театри, църкове и др. В строителната игра те не само изобразяват обкръжаващите ги предмети, постройки, копирайки ги, но и привнасят индивидуално решение на конструктивните задачи.

Сходството на сюжетно-ролевите и строителните игри се заключава в това, че те обединяват децата на основата на общите интереси от съвместната дейност и могат да се използват и в груповата форма. Различието между тези игри се състои в това, че в сюжетно-ролевите игри преди всичко се отразяват разнообразни явления и се установяват взаимоотношения между хората, а в строителните игри основното е запознаването със съответстващата дейност на хората и с използването на техниката.

Строителната игра обаче може да възниква и като самостоятелна и вече на тази основа се развива една или друга сюжетно-ролева игра. Например най-често децата строят дом, стая, къща, може кораб, самолет или театър, а после играят като семейство, екипажи, артисти.

По-големите деца в продължение на дълго време издигат доста сложни постройки, практически постигайки основните закони на физиката.

Възпитателното и развиващото влияние на строителните игри се заключава в манипулативността с конструктивния материал, в комплексно сензорно възприемане на форми и цветове, на отношения и зависимости. Възприятията се обогатяват с идейното съдържание на отразените в строителните комплекти явления (къща, летище, магазин, замък, бензиностанция и др.), в овладяването от децата на способностите на строителството, в развитието на конструктивното

им мислене, обогатяването на речта, улесняването на положителните взаимоотношения. Тяхното влияние върху умственото развитие се определя в това, че:

- комплексно сензорно са подкрепени възприятията за формите, цветовете, отношенията;
- в замисъла и съдържанието на строителните игри се заключава една или друга умствена задача, решението на която изисква предварително обмисляне: какво да се прави, какъв материал е нужен, каква последователност трябва да следва строителството;
- обмислянето и решаването на една или друга строителна задача способства за развитието на конструктивното мислене.

В процеса на строителните игри възрастният учи детето в триизмерното пространство да наблюдава, да различава, да сравнява, да сортира, да съотнася, да запомня, да възприема, да съсредоточава вниманието си на последователност от действия. С негова помощ детето овладява речник за названията на геометрическите тела, за пространствени съотношения: високо-ниско, наляво-надясно, горе-долу, дълго-късо, широко-тясно и т.н.

Строителните игрови материали имат важно значение за развитие на фината и грубата мускулатура на децата, за функционирането на фината и грубата моторика. В тях се проявява разнообразна активност, развиваща координацията на движението. Особено значение има развитието на малките мускули, ръката, окомера. В елементарната или в сложната постройка от крупни или по-малки детайли децата прилагат достъпните им физически усилия, проявяват издръжливост.

За строителните игри са създадени специални набори от материали, включващи разнообразни геометрически тела (кубове, греди, призми, цилиндри, конуси, полукръгове), допълнителни (пластини, дъски, арки, пръстени, тръби и т. н.) и спомагателни материали за украсяване на постройките.

В строителните игри се използват и обикновени, най-често сюжетно-образни играчки, широко се използват и природни материали – глина, пясък, сняг, камъчета, шишарки, треви и др.

Ръководенето на строителните игри от възрастния е свързано с възпитателно и развиващо въздействие. То се достига едва тогава, когато целенасоченото, обучаващо и насочващо водене на възрастния правилно се съчетава със самостоятелната и активна дейност на децата. При това възпитателят осъществява следните задачи:

- затвърдяване възприятията на децата с нарушени познавателни функции;
- разширяване на представите и насочване на вниманието им върху възможностите за съчетаване на различните елементи;
- запознаване и практикуване в игрова среда на начините на строителството (работата на строителите и използваната от тях техника);
- обмисляне: какво да се прави, какъв материал е нужен, каква последователност трябва да следва строителството;

- обмислянето и решаването на една или друга строителна задача способства за развитието на конструктивното мислене;
- по възможност възпитание и развитие на самостоятелност и активност на мисленето, конструктивно-творчески способности.

**Конструктивните комплекти** също са един от сполучливите избори от възрастния за развитие на детето със специални педагогически потребности. Възприятията, както се отбеляза, са насочени към възприемане на многообразни свойства и отношения на обекти и явления от действителността. Възприятията освен зрителни (форма, цвят, големина, цяло и част) са и пространствени (големина на обекта, отдалеченост, местоположение, пространствени отношения с други обекти), времеви, естетически, художествени. Чрез конструктивните игрови материали (напр. конструкторите LEGO – едни от най-разпространените и типични представители на конструкторите за деца) могат да се развият всички изброени.

Практическата, предметно-манипулативната дейност изпреварва обобщените възприятия. Детето се учи да строи с конструктивни елементи. А за това не достига само обобщеното възприемане на свойствата на предметите (или на отделните им части, откъснати от цялото). Когато предметът се пресъздава чрез конструиране, това става постепенно чрез отделни кубчета. Ако детето иска точно да копира при строеж особеностите на сградата, която познава, то трябва да познава тези особености, да ги дели на части и да търси съответствията им в своя *конструктивен материал*, да установи съотношенията между отделните части. Постепенно практическите опити за конструиране на предмет се превръщат в обобщено възприятие: измерва се изобразяваният предмет, строи се по модел. Мерки стават общоприети образци, еталони на свойствата (*кръгло и квадратно; червено и зелено; малко и голямо*). За постигането на това съдействат и характеристиките на материалите. Така постепенно се овладяват не само отделните еталони, но и принципите на тяхната систематизация.

Вече овладени и възприети, различните еталони могат да бъдат организирани, сортирани (класифицирани) – цвят, големина, вид (врати, гуми, прозорци и т. н.).

**Внимание.** Съсредоточеност на мисълта, зрението и/или слуха върху някой предмет, явление, действие. В историята на развитието на вниманието се набелязват две основни линии – линия на естественото развитие на вниманието и линия на културното развитие на вниманието (преднамерено внимание).

Културното развитие започва в най-ранна детска възраст, при първия социален контакт на детето със заобикалящите го хора. Това е социално развитие. Корените му трябва да се търсят извън личността на детето.

Могат да се разграничат три параметъра на вниманието – контрол, адаптация, организация.

При някои деца се наблюдават сериозни проблеми с дефицит на внимание и хиперактивност. Момчетата от 5 до 10 години по-често имат подобно



разстройство. То включва: невнимателност, импулсивност и хиперактивност, проявявани още в предучилищна възраст – три типа деца: I – смесен – дефицит на внимание и хиперактивност (инициативни); II – невнимателни – дефицит на внимание без хиперактивност (мудни); III – хиперактивни. (Вж. Пример)

**Издаване на педагог от фокус групата.** В една тема прочетох, че споменавате за хиперактивност. Тук това е голям проблем (САЩ) и се нарича АДХД. Тъй като уча за педагог и ми се иска да разбере повече: дали е познато в България, дали се води заболяване, както и до каква степен е развито поставянето на подобна диагноза на децата. Имах съученик, който явно е страдал от това, но тъй като преди години никой не се занимаваше с това и това беше пагубно за него...

**Издаване на майка от фокус групата.** Ами познато е, но сред специалистите – психолози, педиатри, а сред учителите в детската градина – не мисля. Синът ми има хиперактивно поведение и благодарение на мерките, които взимам, и на съветите нещата са под контрол. Като беше малък, го сравнявах с другите деца в квартала – забелязах едно момче, по-малко с година, и същия като сина ми. По-късно беше в яслата и сега - в детската градина чат-пат го засичам и наблюдавам. Не съм специалист, но определено е с нашия проблем. Един ден, когато взимам Ицо, госпожата се оплака от другото дете. Явно неговите родители идея нямат за какво става въпрос. Аз самата съм го засичала само с дядо му. Чудя се дали да кажа на госпожата да им обърне внимание или да не се меся?

**Издаване на педагог от фокус групата.** Тук (САЩ) учителите получават специални инструкции, което е нож с две остриета, защото много често децата спекулират със заболяването си. Ако учителката каже нещо, и те казват: Това не се отнася за нас... Ще погледна утре по-общирно темата..., за да науча повече и да споделя впечатления...

**Издаване на майка от фокус групата.** Мисля, че имаме сходен опит, но на мене ми се случи в Америка. За моето момченце възрастта между една и две годинки беше кошмар: не приказваше, хвърляше, истерии, биене на глава в пода, изобицо не можеше да се концентрира в никаква игра. Имаше странни маниери, като например да мачка сухи листа, което се проточваше с часове. Аз бях бременна с второто, а като се роди и то, стана съвсем непоносимо, станах затворничка в собствения си дом, защото беше невъзможно да излизам навън с бебе и 2-годишно дете като моето. Безкрайно съм благодарна на тукашната програма Early Intervention. Докато детето ми стана на 3 годинки, веднъж седмично идваше у дома учителка за по един час да си играе с него. Той просто я обожаваше. Сядаха на пода, и тя му подаваше само една играчка, всичко останало беше прибрано, за да не го разсейва. Подаваше му също парчетата от играчката едно по едно, като го караше да използва знака за още. Много наблягаше на контакта очи в очи, и като го караше да иска нещо, винаги го вдигаше на височината на погледа си. Та от нея понаучих и аз малко занаят, и като следвах челния опит, детенцето напредна много. После на 3 годинки продължи в специална детска градина, която току-що завърши зашеметяващо добре, бяха само 10 деца в групата с учителка и две помощнички, и на теста за готовност за предучилищна се представи на над средното ниво. От септември тръгваме на редовна предучилищна детска градина, не сме вече с увреждания!

**Издаване на майка от фокус групата.** Моето дете е с ДЦП, но след като аутизма отпадна, май се ориентираме и към тази диагноза (хиперактивност). И аз съм се обрела на домашен арест засега, защото е почти невъзможно да изляза с нея и бебчо. При логопедката ни разглеждах едно специализирано списание за деца, раз-

лични от другите, и там беше публикувана статия на една майка от САЩ, чието дете се е излекувало напълно от заболяването благодарение на някаква тамошна програма за такива деца. Много ми се иска всички ние с такъв проблем да го разрешим по възможно най-добрия начин.

**Изказване на майка от фокус групата.** Ние няхахме категорична диагноза, защото в Америка се въздържат от ранни диагнози (до около I клас), особено след поголовното изписване на Риталин (вид лекарство, с което са успокоява хиперактивното дете, б. а.), което мисля, че вече е в миналото. Но програмите за ранна възраст наистина дават много добри резултати. И аз го усетих на гърба си. Не знам какво бих правила без тяхната подкрепа и тази на половинката. Искан се обаче и много активно участие от страна на родителя или друг близък, бих казала пълно всеотдаване, поне до определен етап. Аз казвах на учителката, която идваше у дома, че нея детенцето я слуша, защото не съм аз, но тя твърдеше, че всичко зависи от подхода. И беше права. Правех като нея – всеки ден всичко под час, играем с една играчка, аз подавам парче по парче, непременно назовавам, после прибираме, после друга играчка. Искан много постоянство и любов, но пък резултатът си струва.

**Изказване на майка от фокус групата.** Сега след като ви излях болката си, стаена толкова време, да ви кажа и какви бяха симптомите на детето ми и как успяхме да постигнем напредък. Детето беше през цялото време като на пружина – не можеше спокойно да седи на едно място, без да се шевъка (като с червейчета в дупето), което водеше до безкрайна гонитба по време на всяко ядене – става, сяда, танцува на стола, когато яде, когато хвърля всичко извън чинията, мята краката насамнатам, не спира да говори. Не можеше да се концентрира изобщо за дълго време с едно занимание – било строене с кубчета, било редене на пъзел, било рисуване, и при всеки лек неуспех изпадаше в пристъпи на гняв, след което в плач, после пък в смях. Тези чести смени на настроението в порядъка на минути бяха за мен изключително изморителни. Ходенето на пазар се превръщаше в ад от тръшкане, плач и пак тръшкане. Не искам да си спомням. А в детската градина нещата бяха още по-трудни – гонеше другите деца, взимаше играчките от ръцете им (при все че не бяха собствени), блъскаше ги, посягаше да удря, още по-чести смени на настроенията, тичане от място на място между къртовите за игра. Просто един тих ужас.

По съветите на лекаря трябваше да въведе абсолютен стриктен режим (едва ли не спартански) без никакви отклонения, без много дразнителни и почасов график за всяко едно занимание, с време за почивка и много гушкане.

При всеки един пристъп на гняв трябваше да клякам на нейно ниво, да търся упорито зрителен контакт и така да ѝ говоря и обяснявам всяко едно нещо, което я е ядосало и как мама ще и помогне да стане по-добре.

За да наваксаме езиковия проблем, се наложи да преминем само на единия език (само на немски), което за мен беше страхотен проблем, тъй като изискваше двойна концентрация и много нерви. Слава Богу, това беше първото, което наваксахме, и аз можех да отдъхна малко. Постепенно започна да се храни нормално, като се налагаше при всяко ядене да ѝ разрешавам да става, да се разходи и после пак да седне – така по няколко пъти. Сега вече издържа седнала едно цяло ядене, без да става.

**Изказване на родител от фокус групата.** Моят син има същите проблеми, които ти описваш. Само че невролозите в България изказват две мнения. Първо, няма хиперактивност; проблемите са генетични (има някаква хромозомна болест, като не може точно да се установи какво е) и от темперамента. Второ, проблемите са свързани с хиперактивно поведение, резултат от прекарания мозъчен оток след раждането. Давам му Ризатарун (от Германия го взимам, тук го няма), но от него

става по-неспокоен и прагът на дразнимост се понижават и става страшно. Затова му давам и тиоридазин (леко успокоително) и като че ли нещата са по-нормални. Моля те, опиши ми по-подробно говорните проблеми на твоето дете, какви лекарства взема и т.н. Важно ми е да разбере какво се разбира под невъзможност за концентрация. Моят син обича много да играе с коли и може дълго да се занимава с това. Дори не можеш да го откъснеш, толкова е вгълбен.

**Изказване на родител, запознат с проблема от фокус групата.** Симптоми за хиперактивност с дефицит на вниманието:

1. Нарушено внимание – замечтаване, лесно отклоняване на вниманието (тип Червена шапчица) и прескачащо внимание и възприятие на света. Изразява се в повечето случаи чрез разсейване по картинките на стените (в класната стая), запомня бързо едно, друго е подминал и не различава съществено от не съществено. Забравя собствените си неща. Не помни задачите, които учителката поставя. Резки смени на настроенията, отворен за всякакви дразнения (реагира на всяко ново дразнение).

2. Импулсивност – липса на самоуправление – още не помислил, и го направил. Изразява се в казване каквото мисли, без да преценява ситуацията (често нетактичен), прекъсва чуждия разговор и се намесва със собствената си тема, говори много и не забелязва, ако на другите им е безинтересно или омръзнало, преминава тичайки по улицата, без да се огледа или се втурва в други опасни занимания, без да си дава сметка за опасността, която ги съпровожда, не може да си чака реда и се блъска напред, често избухва в гняв без причина и сменя рязко настроенията си.

3. Двигателна свръхактивност – когато говори, е съпроводено с непрекъснато ръкомахане и дори и с краката не спира, не може да стои спокойно на едно място (но не е задължително).

4. Различни – проблеми със заспиването, проблеми в училище, нисък праг на чувствителност, несръчност, проблеми при извършването на зададени от друг човек задачи, нарушено самочувствие, крив къдрав почерк, проблем с контактуването с други хора, агресивност, свръхчувствителност, забавено развитие, непрекъснато нарушава поставените граници.

*Положителни страни – Емил от Лънеберя – чаровен, весел, готов винаги да помогне, с богато въображение, загрижен, добродушен, обича животните.*

*Вниманието може и трябва да се възпитава. Поддържа се от рационално организираната дейност на децата и активния умствен труд. Всичко това формира една особена черта на личността – внимателност.*

**Строителните, но особено конструктивните играчки и материали** (особено от типа LEGO) могат да служат за проявление на комбинаторни способности. Те изискват съсредоточаване, наблюдателност. Доказателство, че LEGO влияе в положителен аспект на развитието на висшето интелектуално качество *наблюдателност*, е следната задача: Открий разликите. На детето се предлагат два модела, на пръв поглед еднакви, но всъщност в единия или липсва някой елемент, или е заменен с друг вид, или цветовете на елементите се различават. Постига се по-голяма устойчивост и концентрация на вниманието, тъй като създаването с конструктори от типа LEGO представлява интерес за децата.

**Други варианти** са свързани с опита, изведен на международно равнище със свой форум, но инициран от немски педагози, занимаващи се с игрите и игровите въпроси на деца с увреждания. Представен е проект, наречен Работилница за играчки, който е проведен с подкрепата на немската UNESCO-

комисия заедно с местното управление на Бранденбург през есента на 1993 г. в Потсдам под мотото „Развитие чрез игрови методи – играчки и игрови материали за деца с увреждания“ и ръководено от Зигмунд Зоелс. Той е продължение на немския принос към UNO-световната декада за културно развитие от 1988 до 1997 г., в който участват 20 дизайнери на играчки от 15 страни. От семинара Работилница за играчки произлизат повечето проекти, които са издадени в тритомник с идеи за изработване на играчки със съответни обяснения и възможности за използване.

Немската UNESCO-КОМИСИЯ, както и управлението на Бранденбург, подкрепят този проект и много от резултатите от този семинар стават достъпни за голям кръг от заинтересувани хора, които преди всичко поради особени предпоставки, стоят в центъра на проблема.

Работилница за играчки-2 се ползва с още по-широка популярност, като продължава да развива тези проекти. Дизайнерите, които са участвали и описали своите играчки и възможните игри с тях в картинки и с текст, изхождат от убеждението, че този процес има значение за развитието на децата и чрез него се изграждат готовности, развиват се способности, заучават се начини на поведение.

Играта не е като другите дейности, защото компенсират противоречието между искам и мога. Така играта може да донесе радост, освобождение и самочувствие на децата, особено на онези, които не могат много бързо да свикнат с дразнителите и чиито умствени и физически сили се развиват бавно или са ограничени.

**Памет.** Детската памет се отличава с по-голяма пластичност, създаваща благоприятни условия за бързо, но пасивно запомняне на материала, но от друга страна, и лесното му забравяне. Децата помнят това, което наблюдават, дори и да не го възпроизведат веднага. Постепенно паметта придобива изборителен характер, т. е. това, което е по-интересно, се запомня по-лесно и за по-дълго време. По-слабите възможности на децата при възпроизвеждането се обясняват с малкото количество когнитивни единици, които ползват, съхранявайки информацията в паметта. При децата използването на образи в ежедневието зависи от това дали дадената информация е част от неговата представа за света. Информацията, която не е включена в системата от познанията на детето – лесно се възпроизвежда от въображението. В процеса на развитието детските познания стават все по-систематизирани и въображението се ползва значително по-рядко.

Експериментално се доказва, че обучаването на децата чрез специални образователни стратегии за запомняне води до по-добро възпроизвеждане.

Именно тук може да се усети приноса на идеите, които предлагат конструктивни комплекти от рода на LEGO за развитие на паметта – заниманията с тези конструктори са винаги интересни и предложени по интересен начин. Чрез конструиране с игрови елементи тип LEGO се развива както словесно-мисловната, така и зрителната памет.

Друга интересна и приложима идея са ателиетата, които са включени в общата програма под название **ИЗРАЗЯВАНЕ–КОМУНИКАЦИЯ** към Регионалния институт за глухи деца, който се намира в един квартал на град Поатие – Централна Франция. Там се обучават и рехабилитират деца на възраст от 4 до 19 години (около 100 деца), които имат различна степен на глухота, както и деца с множествени увреждания (например глухо-слепи). Институтът е създаден през 1856 г. Това е държавно учреждение, одобрено и финансирано от фонда за социално осигуряване. В него има две секции. Едната е за образование, лечение и рехабилитация, а другата – специализирана за деца с множествени увреждания. От 25 години към Института съществува Център за ранна медико-социална профилактика за деца от 0-6 години, за ранно откриване на слуховите проблеми. Той се занимава с най-ранното обучение на децата (запознаване с езика на жестовите и устната реч, със слухова рехабилитация), изработване на слухови протези, работа със семействата.

Центърът обръща особено внимание на ранното откриване на слухови проблеми чрез профилактика и тестване. Работи се предимно с деца от този Център и с деца от предучилищна възраст (от 4 до 10 години).

Интерес представлява описаният опит от създаване на т. нар. ателиета, които са включени в обща програма и са следните:

1. Ателие за изразяване чрез тялото – *ЕЗИК НА ТЯЛОТО*, водено от Даниел Одуен – глух преподавател. Изучава се мимика и език на жестовите.

2. Ателие за *ЧЕТЕНЕ* – много често то приключва с изработване на книга-приказка от всяко дете – водено от Кристиан Ебро.

3. Ателие за изразяване с ръцете – *РЪЧЕН ТРУД* – моделиране, рисуване, конструиране, в което децата изработват кукли, декори, дори мини-театър, който може да бъде отнесен вкъщи – водено от Жаклин Мазалре.

4. Ателие за слухова рехабилитация – *ЗВУКОВА ПЕРЦЕПЦИЯ*, водено от Жак Пино.

Тази комплексна методика на обучение и терапевтиране се представя в контекста на паметта, за да се извлече нейният особено подчертан дейностен подход за атрактивност при възприемането, изпробването и изразяването на деца с определени проблеми. Развитието и засилване на процесите на запамятаване са в основата на развитие на мисленето, на познанието.

Видове стратегии за работа върху паметта:

1. Чрез повторения – най-простата стратегия. Появява се в предучилищна възраст. Ако помолим децата да запомнят съвкупност от познати играчки, те ги гледат по-дълго, повече манипулират с тях, но по-малко играят с тях. Приема се, че назоваването на обектите има слабо значение за запомнянето в предучилищна възраст. Тази стратегия рядко се използва спонтанно. При непознати играчки децата рядко повтарят с цел да ги запомнят. По-големите деца повече повтарят (движат устни). Когато деца използват тази стратегия, неинициативно се учат за това, настъпва подобрене в изпълнението на задачата. Децата

могат да бъдат обучени, но това не значи, че ще се наблюдава трансфериране в друга област. С възрастта децата се научават за приспособяване на тази стратегия към материала. (Пример: 9-10-годишни деца да повтарят случайна редица от числа – те ги повтарят многократно. Но ако са поредица числа, те се опират на броенето. По-малки деца рядко обръщат внимание на характера на списъка, който трябва да повтарят.)

2. Чрез асоцииране – създават се връзки между играчки, картинки и определени думи или обекти.

3. Чрез класифициране – обектите (в случая играчки) се групират в класове; Доразвиване (разработване) – понякога информацията не може лесно да се категоризира. Създават се връзки или отношения, на две единици информация, които не са членове от една категория. Според Крейг разгръщаме материала в широчина, чрез обогатяване на връзките, разкривани в материала. Тази стратегия възниква най-късно. Тя изисква много ментални усилия – елементите трябва да се преведат в образи. После да се анализират отношенията между образците. Предполага се, че преди 11–12 години тази стратегия не носи успех.

4. Чрез организиране на материала – напр., обяснява се, че обектите (в случая играчки) са разположени в редица по размер. Първите усилия за организиране на материала вероятно са по-скоро автоматични. Ако задачата не се отнася до познати предмети, децата не ги групират. Групирането по асоциации подкрепя категориалната организация. Равнището на развитие на класификацията като познавателно действие трябва да е достатъчно високо.

5. Чрез номериране – играчките се обозначават с числа.

Мотивацията да бъде възпроизведена информацията също подобрява процеса на запомняне, дори предполага децата да търсят собствени стратегии за запомняне.

Изследванията на паметта предизвикват особено остри спорове. Дали паметта е максимална в началото на детската възраст, или постепенно достига някаква кулминационна точка, след което започва да спада? Защо съвсем малките деца по-лесно усвояват поняколко езика и 5–6-годишните по-лесно се ограмотяват от тези на 7–8 години и т. н. Но 3-годишните деца не могат да усвоят систематизирани понятия, подобно на деветгодишните.

Л. С. Виготски обяснява съществуващите позиции спрямо паметта, като обобщава, че развитието на паметта винаги се е разглеждало като някакво просто движение напред-назад, като възход или спад, т. е. като движение по някакво линейно направление. Неговата констатация е, че развитието на паметта е твърде сложен процес, който не може да се осъзнае по този начин.

Съвременното дете се развива в среда, различна от тази на древните. Средствата, формирали паметта на човечеството и които то е завоювало в процеса на културното си развитие, съвременното дете наследява не биологически, а

исторически, усвоявайки ги от социалната среда. В миналото паметта е била разглеждана като сляпа, инертна сила, неподдаваща се на усъвършенстване. Разкриването на историческото ѝ развитие показва нейната голяма пластичност, променливост и податливост на възпитание. И въпреки всичко до предучилищната възраст запомнянето остава натурално, непосредствено. Основна част от познанието на детето, където участва и паметта, се осъществява чрез игровите материали, които заместват реалните предмети. В напредналия цивилизован свят много от заобикалящите предмети се заместват с точни и прецизирани прототипи-игралки.

**Мислене** – абстрактно-познавателен процес, протичащ като решаване на задачи и свързан с обработването на информация. Чрез него се постига опосредствено и обобщено познание за света и за съществените отношения в него. Чрез мисленето се преодолява ограничеността на познанието в пространството и времето. Критерий за правилността на мисленето е практиката.

Видове мислене според съдържанието им:

- образно;
- нагледно-действено (ръчно);
- словесно-логично (дискурсивно).

Деца от ранна предучилищна възраст (3–4 г.) невинаги използват действие, адекватно на поставената задача, не анализират условията; извършват хаотични проби. Решават дадена задача конкретно, чрез изпробващи действия, а осмислят резултата едва след като приключи действието; 5–6-годишните деца в самия процес на действие осмислят задачата и начините за решаването ѝ. Речта служи като опора на извършващото се действие и има пряко отношение към него; 6–7-годишните деца оглеждат задачата, решават я мислено, без да прибегват до практически манипулации; преди да започнат да действат, могат да обяснят – Аз ще... – действието вече нищо не добавя към решаването на самата задача.

На тази връзка все още не могат да се установяват причинни зависимости. Експериментален пример: реакция на дете спрямо счупена играчка – липсва действието, което преди това е извършвала. На 3–4 г. – не търси причината, опитва се да възстанови направо действието – безцелни действия. На 5–6 г. – разглежда, опипва, търсейки причината; На 6–7 г. внимателно оглежда, пристъпва към действие едва когато е намерило причината и мислено е намерило решение.

Усъвършенстването на мисленето не е пряко следствие от възрастта. Характерът на действието може да се промени дори при 4-годишно дете, ако мисълта му се насочва да търси причините. (Подражание по образец.)

Действеното мислене не изчезва, а се усъвършенства, преминава на по-висше равнище, характеризиращо се със следните особености: действеното решение се предхожда от мислено.

Самото действие става словесно, планиращо, критично.

Действената форма на мисленето не отмира, остава в резерва, сблъсквайки се с нови задачи, детето отново прибегва до действен начин за решаването им.

Мисленето през този период има конкретно-образен характер, т. е.

– думата предизвиква у детето конкретен образ на онзи единичен предмет, с който тази дума се е свързала най-трайно;

– детето обособява по признака, получил в неговия конкретен опит най-силно делово подкрепление.

Според Ж. Пиаже синкретизмът е характерен за преаналитичния стадий на мисленето. Това е мислене чрез схеми, слети, неразчленени ситуации в съответствие с образа, който се съхранява, без неговото разчленяване, без последователен анализ.

Синкретизмът се преодолява чрез правилно поставеното обучение.

Конкретната образност на детското мислене се проявява преди всичко в процеса на овладяването на понятията, т. е. процесът, касаещ развитието на обобщенията. Този процес е свързан с речта.

Равнището на обобщението, което едно дете прави, зависи от това:

- доколко детето познава мноообразието на предметите, включени в дадена група;
- знае ли думата-термин, която обобщава всички предмети, влизащи в дадена група;
- как възрастният формулира задачата.

**Въображение** – абстрактно-познавателен процес на създаване и рекомбиниране на нови и необичайни образи, идеи, емоции, действия и техни съставки в ситуация на неопределеност. Въображението бива творческо (продуктивно) и възпроизвеждащо (репродуктивно). Творческото от своя страна бива научно, художествено, техническо, интимно-личностно.

Творческа дейност се нарича всяка дейност на човека, която създава нещо ново, независимо от това дали е предмет от външния свят, построение на ума или чувство, в което живее и се разкрива само самият човек.

Всичко, което ни заобикаля и е направено от ръката на човека, целият свят на културата за разлика от природния свят – всичко това е продукт на човешкото въображение и творчество.

Подобно разбиране на творчеството предполага, че творческите процеси се разкриват с цялата си сила още в най-ранно детство и най-добре се проявяват в игрите на децата. Всички играещи деца представят примери за най-оригинално и най-истинско творчество. Играта на детето не е просто спомен за преживяното, а творческа преработка на преживените и чужди впечатления, от които то комбинира и построява нова действителност, отговаряща на нуждите и впечатленията на самото дете. Стремещт на децата към съчинителство е също такава дейност на въображението, каквато и играта.



В основата на творчеството стои умението от отделните елементи да се създаде постройка, да се комбинира старото в нови съчетания.

Творческата дейност не е изолирана в поведението на човека, а се намира в непосредствена зависимост от другите форми на дейността и в частност в натрупването на опита.

За да се разбере психологическият механизъм на въображението, трябва да се изясни връзката, която съществува между фантазията и реалността в поведението на човека.

Първа форма на тази връзка е фактът, че всяка творба на въображението се изгражда от елементи, взети от действителността и съдържащи се в миналия човешки опит.

В детска възраст често срещаме т. нар. деца-чудо, демонстриращи от рано бързото съзряване на някаква специална дарба, и то по-често в музиката, отколкото в изобразителното изкуство. Отдавна е отчетен фактът, че в подобно преждевременно и прекалено развитие на дарбата има нещо близко до патологичното. Тези преждевременно съзрели деца, които ако се развиваха нормално, би трябвало да надминат всички известни в историята на човечеството гении – обикновено със съзряването губят своя талант. Типичните особености на детското творчество се изясняват най-добре чрез изследването на нормални деца (казаното не означава, че талантливостта не може да се появи в ранна възраст).

### **Изводи:**

Животът на децата не е просто преход от едно сензорно преживяване към друго. Необходимо им е спиране, за да разсъждават върху това, какво са направили или преживели, да преосмислят поетите стъпки, за да ги разберат. Пространството на играта чрез общуването с играчката е един такъв оазис, в който детето изпробва, преживява, практикува и изразява социалността като познание и поведение.

### **ЛИТЕРАТУРА**

- Halmstad University, Nordic Center for Research on Toys and Educational media (NCFL) Sweden EVALUATION OF THE METHOD CREATIVITY WORKSHOP. Partners in the project are Fordern durch Spielmittel – Spielzeug für behinderte Kinder e.V., Germany (Coordinator), Associazione Donatella Gazzola, Italy (Associated partner), Centro Internazionale Ludoteche, Italy, (Associated partner) ARTO e.V., Germany (Associated partner), British Toymakers Guild, Great Britain (Associated partner) and Nordic Center for Research on Toys and Educational, Media, NCFL, Sweden (Contractor).

- Jean-Pierre Rossie, Ph.D., Socio-Cultural Anthropologist, Stockholm International Toy Research Centre, Royal Institute of Technology, Stockholm, [http://www.jugueteseguro.com/web/cas/01\\_index.asp](http://www.jugueteseguro.com/web/cas/01_index.asp)
- Educacion de consumidor. [http://www.jugueteseguro.com/web/cas/content/03\\_04a.htm](http://www.jugueteseguro.com/web/cas/content/03_04a.htm)
- Ото фон Симеон, проф.д-р, Доклад. Президент на националния комитет на Федерална Република Германия на Световната декада за културно развитие на УНО/ЮНСКО
- Насърчаване чрез игрови средства - игри за увредени деца. „Ателие за играчки“, в 2 тома , 1997.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 101

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE FORMATION D'EDUCATEURS ET D'INSTITUTEURS

Tome 101

---

## ТЕОРЕТИЧНИ ПРЕДПОСТАВКИ И ЕКСПЕРИМЕНТАЛЕН МОДЕЛ ЗА УСЪВЪРШЕНСТВАНЕ НА ИНТЕРКУЛТУРНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ У ДЕЦАТА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

ЛОРА СПИРИДОНОВА

*Катедра „Предучилищна педагогика“*

*Лора Спиридонова.* ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИНТЕРКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ВОЗРАСТИ

В статье рассматриваются мультикультурность, расизм, этноцентризм и пределы понимания как реальные феномены в современных обществах, которые обосновывают необходимость усовершенствования интеркультурной компетентности детей в условиях детского сада. Выясняются подходы, принципы и цели экспериментальной модели воспитания в интеркультурную компетентность у 6–7 летних детей, а также сущность модели.

*Lora Spiridonova.* THEORETICAL PREREQUISITES AND EXPERIMENTAL MODEL FOR IMPROVING INTERCULTURAL COMPETENCE OF CHILDREN IN PRESCHOOL AGE

The paper deals with the multiculturalness, racism, ethnocentrism and the boundaries of understanding as actual phenomena in the modern societies, which give proof of the necessity to improve the intercultural competence of children under conditions of kindergarden. We consider the approaches and principles of the experimental model, and the aims to be reached by this model for upbringing the intercultural competence of 6–7 years old children. We reveal the essence of this model.

*Разглеждат се мултикултурността, расизмът, етноцентризмът и границите на разбирането като реални феномени в съвременните общества, обосноваващи необходимостта от усъвършенстване на интеркултурната компетентност на децата в условията на детската градина. Изясняват*

*се подходите, принципите и целите на експерименталния модел за възпитаване на интеркултурна компетентност при 6–7-годишни деца, както и неговата съдържателна страна.*

## Мултикултурност

Мултикултурността е характеристика на съвременното общество и оказва влияние върху образованието в предучилищна възраст (3). Образованието на детето е ключов фактор и средство за просперитет на индивидуалността и обществото, като в съвременността монокултурното общество е фикция, което поставя пред индивидуалността нови предизвикателства.

Х. Тейлър обосновава теоретично моралното задължение за признаване на културната специфика на другия (20). Модерните общества, за разлика от традиционните, са свързани с идеята, че всички хора имат еднакво достойнство. Същевременно, представата за своеобразието на всеки индивид отвежда до изработването на „индивидуализирана идентичност“. Автономността, оригиналността и самоутвърждаването са типични изисквания, които обаче могат да се осъществят само въз основа на „диалогичния характер на човешката екзистенция“ във връзка със „сигнификантния друг“. Това изисква усвояване на груповоспецифичната символна система.

Според Ю. Хабермас, съставна част на демокрацията е „спорът за интерпретацията и налагането на исторически утвърдени претенции“ (12). „Личната автономност на равноправния гражданин може да бъде гарантирана само във връзка с активирането на нейната държавногражданска автономия.“ Ю. Хабермас признава, че индивидуалната идентичност „може да бъде стабилизирана само в културна мрежа“. Членовете на една група обаче би трябвало да имат възможност за избор на други житейски форми, за нова интерпретация на традициите. Или накратко: всеки индивид има правото да се припознае с някоя малцинствена група, но никоя група няма правото да ангажира за себе си един индивид.

Нормативните последици от мултикултурното общество са:

- признаване на различията;
- равноправие, равни шансове за достъп (премахване на бариерите както от правен тип, така и на психологическите, културните и социалните бариери);
- общо политическо участие.

Мултикултурността на модерните общества, според Д. Бъом и др., предпоставя „транскултурността“ на житейските форми. Поради това „един лекар от Истанбул има много повече общи неща с една лекарка от Дортмунд, отколкото един лекар от Истанбул – с един земеделец от югоизточна Анадола“ (10).

Съвременното общество е мултикултурно, но реални феномени в него са също расизмът и етноцентризмът.

## 2. Расизъм

Необходимо е да се направи разлика между предразсъдък и расизъм. Предразсъдъците разцъфтяват в расистка култура, но тя не е задължително условие за проявлението им. В едно общество може да има едното, другото, и двете, но културният феномен е расизмът. Предразсъдъците за „пълноценност – непълноценност“ на отделните етноси може да е характерен за огромни маси хора в едно общество и то да не е расистко, ако не се демонстрира тази идеология в действие. Обратното, обществото може да е расистко и само малка част от него да са расисти в действителност. Расизмът не е съвкупност от индивидуални идеи, а е културна ориентация, залегнала и реализирана чрез базовите обществени институции.

Особено често расизмът и дискриминацията имат институционален и структурен характер и механизъм. Дори когато основанията за това са отпаднали, някои предразсъдъци се запазват и се възпроизвеждат веднага, щом възникнат и най-малките предпоставки за тях.

Докато предразсъдъците са предмет на психологически изследвания, расизмът е обществено-научна категория. Предразсъдъците, като негативно заредени стереотипи, могат да важат като общи феномени във вътрешногрупови връзки. Расизмът предполага като условие обществено превъзходство или власт. Предразсъдъците могат да се разглеждат като индивидуално проявяваща се форма на расизма. Според А. Меми: „Расизмът е обобщена и абсолютизирана оценка на фактически и фиктивни различия, с които се оправдават нечии привилегии или агресии“ (17). Според него „различието обезпокоява“. Различията не обосновават расизма, а расизмът използва различията и безпокойството, което те пораждат у личността. Различието е „централна точка на расисткия начин на мислене и поведение“.

М. Гомола и Ф.-О. Радке правят опит за обясняване на същностните връзки между два идеологически конструкта – раса и нация, следователно между расизъм и национализъм (11). Главната разлика според тях е в това, че национализмът е свързан с претенция към определена територия.

## 3. Етноцентризм

Терминът „етноцентризм“ обозначава „тенденцията на индивида към народностно центриране, вдървена обвързаност към всичко, което му е културно съответстващо, което отговаря на неговото отношение и в същото време – нееластична и неодобрителна реакция срещу всичко чуждо“. Според Т. Адорно, етноцентризмът може да се идентифицира само със собствената си група, не и с човечеството като цяло (7). Настроенията етноцентрично и авторитарно, според Т. Адорно, се характеризират с ангажиране на Аз-контрола повече не-

гативно, с афект. Негативно оценените собствени черти не се асимилират, а се проектират върху другите, най-често чужди групи.

„Даването на знания не е равнозначно на придобиването на опит“, това е една кратка сентенция от В. Хайтмайер (13). Въз основа на своите анализи той стига до извода, че педагогическите институции трябва да дават възможност за опознаване на алтернативни социални опити. Децата трябва да са убедени, че се приемат независимо от своите успехи, че могат да очакват помощ и че е възможно съвместно да причиняват и предизвикват нещо.

#### 4. Граници на разбирането

Различието в двойката понятия „своє–чуждо“ е фонът, на който се формулира темата за интеркултурността.

За да се разгледат особеностите на опита в чуждостта и интеркултурното разбиране, е необходимо да се очертаят принципните и общи граници на разбирането. Трудностите идват от многозначността на езика, както и на всички форми на културни прояви, и от разликата между конвенционализираните значения и личностния смисъл на съответния знак. В. фон Хумболд пише, че никой не мисли думата тъкмо и точно така, както другия (15). Разбирането на всичко винаги е същевременно липса на разбиране и всяко пълно съгласие в мислите и чувствата е същевременно различаване.

А. Леонтиев свързва различието с категориите „личностен смисъл“ и „обществено значение“ (16). Субективният смисъл на всичко, което има обществено значение, е свързан с личностния опит. Индивидуалността на опита, индивидуалната преработка на съвместни събития обуславя общите граници на разбирането.

Според А. Холцбрыхер, пълното разбиране е илюзия, защото „единият винаги е по следите на другия“ (14). Ако някой не признава това, не само ще разочарова себе си, но и ще упражни насилие срещу другия, като го ограничи в една схема на тълкуване. Това нагаждане на чуждостта в собствената мисловна схема Ж. Пиаже нарича „когнитивна асимилация“ (8).

Следователно може да се стигне до извода, че трудностите в разбирането имат всеобща природа и не зависят от културните различия. При опита в чуждостта обаче се маркира нова граница на разбиране, тъй като досега непроблематизираните и разбираеми образци на тълкуване и поведение вече не важат. Това прави личността несигурна, разклаща собствените ѝ познания, води до недоволство и дори страх. Последното важи най-вече за случаите на вцепенение и затвореност в собствената ориентировъчна система.

Дефиниция на чуждостта дава З. Бауман (9). Чуждият не се вмъква в схемата „вътре – вън“ и в опозицията „приятел – враг“. Той е възплъщение на колебанието, на нерешимостта. Авторът вижда чуждостта като системен ефект,

зависим от съответния проект за ред. „Всички общества продуцират чуждия, но всеки тип общество по свой собствен, неповторим начин“.

Свободната от наивен реализъм педагогика трябва да приеме феномена „чуждост“ в човешките взаимоотношения. Изводът за педагозите е признаване на озадачаването, акцептиране на различията, за да се навлезе в тях, вместо разбиращо да се завладяват и обсебват другите. Затова според Г. Ауернхаймер е важно припомнянето, че светът не е само духовен конструкт, но и културна практика, в която конфронтацията с други представи, стандарти и т. н., може да предизвиква силни чувства и дори „културен шок“ (8).

Без разбирането са немислими както индивидуалното човешко действие, така и взаимодействието между хората. Според Хр. Тодоров разбирането е в основата си „можене“ – „можене“ да действаме и взаимодействаме (1).

Основните характеристики на разбирането, свързани с необходимостта от формиране на определени умения и готовности за неговото осъществяване, са:

- ситуационността: т. е. личността може или не може да действа или взаимодейства винаги в ситуация с някакво иманентно на действието и взаимодействието целеполагане. Формирането на умение за взаимодействие с другите е от съществено значение за осъществяване на разбиране. Най-важните елементи на това умение са способността за компромис с „чуждото“ и умение то да се разрешават конфликти;
- контекстуалността, тъй като чуждото присъства винаги конкретно – като постъпка, изказване, жест, стил на поведение, които имат смисъл само във взаимовръзката на множество изразени и неизразени условия. Поради това за неговото разбиране е нужно умение за конструиране на контексти;
- предразсъдъчността, което означава, че във всеки акт на разбиране разбиращият встъпва не непредубедено, а със своите формирани от конкретния жизнен опит предварителни нагласи, представи, преценки и очаквания. Осъзнаването на този факт е свързано с умения за саморефлексия и самокритичност;
- диалогичността, тъй като мерило за успеха на разбирането в ситуацията на взаимодействие между хората е както реализирането на общите цели, така и одобрението на другите. Разбирането предполага постоянна готовност за преоценка на своето.

## 5. Интеркултурна компетентност

Усъвършенстването на интеркултурната компетентност води до вникване в границите на разбирането, до разпознаване и избягване на егоцентрично поведение.

Интеркултурната компетентност е съвкупност от умения и готовности, фокусирани в ключови ядра и проявени във взаимодействието с другите.

Имайки предвид особеностите на предучилищната възраст, е необходимо детето да изгради умения и готовности за общуване с различия, които в по-късна възраст могат да приемат облика и на културни различия. Тук не става въпрос за придобиване на определен обем от знания, а за възпитаване на умения и готовности, базови за взаимодействие в мултикултурно общество.

Ключовите ядра на интеркултурна компетентност са следните:

1. Толерантност към двусмислието, отнасяща се до способност за възприемане (или оценяване не негативно или безусловно позитивно) на противоречивости, различия или многозначни информации, които се проявяват като трудно разбираеми.

2. Вариативност на поведението, отнасяща се до способност да се адаптира поведението към различни изисквания и ситуации.

3. Уважение на другостта, отнасящо се до любопитство и респект към другия, отвореност, готовност за преустановяване на недоверието, разбиране на различни перспективи.

4. Емоционална отзивчивост, която има две съдържателни страни – емпатия (способност за когнитивно вникване в света на другия, за споделяне на неговите чувства и на тази база способност за формиране на яснота относно неговите разбирания и поведение) и откликване на сигналите, подавани от другия.

5. Метакомуникативна компетентност, отнасяща се до способност за управляваща намеса в трудни ситуации на разговор, способност да се отстраняват пречки в комуникацията и желание за установяване на контакт.

Посочените ключови ядра служат като база за определяне на съответни нива на интеркултурна компетентност. Съдържателното определяне на отделните нива дава възможност за оценяване на интеркултурната компетентност, съобразно степента на формираността ѝ при отделните деца.

Критериите и показателите за установяване на съответно ниво на интеркултурна компетентност по отделните ключови ядра са следните:

1. Ключово ядро толерантност към двусмислието – умения за ориентиране в ситуации, характеризиращи се с многозначност и несигурност, както и умения за ориентиране в елементи на чужди култури, които са изведени като критерии за оценка на толерантността към двусмислието. Показателите за сравнение на резултатите на отделните деца са сравнение и класифициране на многозначна информация; инициативност; преодоляване на несигурността и увереност в себе си; интерес към нова информация и възприемане на културни различия.

2. Ключово ядро вариативност на поведението – флексибилност към нормите (способност за адаптирана употреба на възприетите в норми, а не вцепенено придържане към тях) и към ролите (способност за приемане на различни роли и тяхното преобразуване в съответствие със социалната ситуация) и рефлексивност. Показателите за сравнение на резултатите при отделните деца са: използване на нови идеи, отсъствие на чувство за безпомощност, вътрешно мотивиране.



3. Ключово ядро уважение на другостта – диалогичност и толерантност. Показателите за сравнение на резултатите на всяко дете са: отвореност към критики, разпознаване и избягване на егоцентрично поведение, самоконтрол.

4. Ключово ядро емоционална отзивчивост – емпатия; ответна реакция и подкрепящо поведение. Показателите за сравнение на резултатите на децата са: идентифициране на собствените чувства; вникване в чувствата на другия; желание за оказване на помощ.

5. Ключово ядро метакомуникативна компетентност – вербална инициативност и желание за установяване и поддържане на контакти, свързани с презентация на потребности при работа в екип (способност за артикулация и изясняване на собствените потребности във взаимодействието с другите). Показателите за сравнение на резултатите на децата са: обяснение, обобщение; аргументиране; изразяване на претенции и желания.

## 6. Експериментален модел „Ръка за ръка около света“

Педагогическата технология за възпитание на интеркултурна компетентност функционира в качеството си на експериментален модел, изследващ степента (базова, средна, висока) на проява на интеркултурна компетентност, в качеството на система от принципи, форми и средства, отчитащ и влиянията на социалната среда, в която тя се демонстрира и усъвършенства.

Подходите при обосноваването на експерименталния модел са:

1. Подход на глобалното образование в следните етапи (б):

- взаимозависимост – осъзнаване на динамиката в състоянията на хармония и конфликт, на цялостността в системния характер на света;
- конфликти – осъзнаване на липсата на универсалност на мненията, търсене на пътища за разрешаване на конфликти;
- социална справедливост – осъзнаване на идеи като свобода, равенство, толерантност, мир;
- сътрудничество – съвместна работа за достигане на общи цели;
- представи и схващания – опознаване на себе си и другите във взаимоотношенията с тях, способност за разпознаване и избягване на стереотипи и егоцентрично поведение;
- бъдеще – осъзнаване на влиянието на субекта върху собственото му развитие.

2. Личностно ориентиран подход – детето е в центъра на образователния процес, организиране на взаимодействие с другите, диалог в условията на взаимодействие, демонстриране на присъствие, ангажиране с дейност (4).

Принципите на експерименталния модел са:

*релативизъм* – от една страна, свързан с убеждението, че собствената гледна точка е само една от възможните перспективи към света, че е една

налична, но не и универсално споделяна гледна точка, а от друга страна – препятстване на внушението, че щом няма една единствена истина, то всички истини имат еднаква валидност. Тъкмо при тези условия търпимостта, като един от резултатите на интеркултурното образование, няма да се превърне в безразличие и лекомислие: в безразличие към чуждото и в лекомислие към своето;

**равновесие** – между акцентите върху различията и сходствата при сравняването на различни светове, което води до способност за реалистична самооценка. Балансът на вниманието към сходствата и към несъвпаденията предотвратява изкуственото отчуждаване или повърхностното сближаване между своето и чуждото;

**комплексност** – предвиждаща интеркултурното образование да бъде разположено във всички образователни направления;

**аналитичност и оценъчност** – при наличието на баланс между двете, другостта може да бъде видяна в общ хоризонт със своето, без от това да се заличи спецификата им.

Целите на експерименталния модел са:

1. Самоуважение;
2. Осъзнаване на ценността на собствените постижения;
3. Признаване на индивидуалността на другите;
4. Усещане за принадлежност към детската група;
5. Поощряване на разбирането на различни перспективи;
6. Възпитание в билингвизъм.

Формите на педагогическо взаимодействие при реализирането на експерименталния модел са игрови ситуации, организирани в малки групи.

Игровата ситуация в най-голяма степен дава възможност да се обедини минал и настоящ опит, също така да се практикува настоящ опит чрез ситуации, които са ориентирани към бъдещи взаимодействия (5).

Заедно с това игровите ситуации са момент на овладяване на социални умения – да се общува, да се имитира и идентифицира социална роля, да се търси дистанция на позиции, като се приемат или отхвърлят гледни точки.

Отъждествяването с другите е създаването на ново отношение към тях. Това е вникване в света на другите чрез нови игрови отношения, които предполагат виждането на друга действителност по нов начин.

Играта е специфична форма за реализиране на взаимодействието на субекта с околната среда. У децата се развива качеството „общественост“. Те придобиват умения съвместно да си поставят и реализират игров замисъл, да създадат обстановка за игра, да разпределят ролите, да общуват помежду си, като се ръководят от определени игрови, реални правила. В условията на играта се възпитават социални мотиви в поведението на децата, развива се оценката и самооценката, овладяват се нравствени еталони на поведение, възпитават се чувства на симпатия и дружелюбност, чувства на отговорност, справедливост и отзивчивост.

Играта има особено значение за развитието на нравствено-волевите черти на характера: самостоятелност, организираност, целенасоченост, инициативност. Децата винаги действат с убеждението за самостоятелност и доброволност, което дава възможност за инициатива.

Работата в малки групи дава възможност на децата за планиране и извършване на съвместни дейности; за опериране вътре в групата според индивидуалните качества и способности; за дискутиране в рамките на предложената тема; за уважаване на начина на мислене на другите, дори когато не се споделя; за възприемане като демократичен на избора, наложен от мнозинството; за аргументиране.

В груповата дейност се раждат нови, творчески идеи и решения. Координират се взаимозависими усилия. Създават се механизми за разрешаване на лични и междуличностни проблеми. Развива се и се утвърждава самочувствието на детето и чувството му за идентичност, намаляват чувствата на несигурност и безпомощност. В групата детето може да провери и сподели с другите своите перцепции, нагласи, очаквания, представи, ценности.

Педагогическите ситуации се разглеждат като делова и личностна среща между педагога и детето, когато се постигат общи цели. Те свързват участниците в социо- и етнокултурен, комуникативно-игров, емоционално-познавателен и художествено-приложен план чрез структуриране на пространството и времето в жизнената за детето среда в групата. Педагогическите ситуации осигуряват съвместно обсъждане и разпределение на цели, действия и отговорности. Ситуациите демонстрират творческите прояви едновременно чрез изразяване на личен опит и като съвместно удовлетворение от преживяното.

Методите на педагогическо взаимодействие са предметно-оперативни, игрово-преобразуващи, практико-изпробващи и информационно-познавателни. Те осъществяват съвместна дейност на децата и възрастните в условията на групово сътрудничество (2).

Същност на експерименталния модел „Ръка за ръка около света“ е общуването с различия, като в съдържателно отношение различията са групирани по следния начин: различия между индивидуалностите в детската група, различия на чужди културни елементи, различие на чужда езикова система (немски език). Всяка от тези три групи включва система от игрови ситуации, като е отнесена към ключовите ядра на интеркултурна компетентност с изведени образователни цели и очаквани резултати. Ориентирането в тези различия предвижда не придобиване на обем от знания, а схващане на различieto като обогатяване.

## 7. Общуване с различия

В основата на разбирането за общуване с различия е концепцията на А. Пренгел (19). Авторката, занимаваща се и с интегративна и феминистична педагогика, прави опит за обосноваване на едно ново мислене на различията и на нов начин за общуване с тях. Става въпрос за това, да се разтворят традиционно свързаните с различията представи за рангов ред. Различията трябва да бъдат признати, да се приемат сериозно, но без обичайните и общоприети девалвиращи конотации. Тя постулира за „интерсубективно признаване между равноправни различни“. Основополагащ е възгледът за „неизмамното своеобразие на различните начини на живот и на формите на знание и мислене“, които обаче са „културно обусловени и исторически изменяеми“. А. Пренгел се обръща и срещу „двуполусните структури“ като „мъжко – женско, западно – ориенталско“ и т. н., както и срещу търсенето на мнима автентичност, защото различията се базират на социализация и социална конструкция. От особено значение за „педагогиката на многообразието“ според нея е постигането на следните цели: признание на другия, самоуважение, любопитство към другия, опит от взаимно учене, внимателност към многообразието на различията и техните пресичания и освен това внимателност към обществените и икономически условия. Уважението на индивидуалността и на колективната принадлежност, според А. Пренгел, не трябва да се намират в противоречие.

Според А. Пренгел необходимо е да се намери общото между различията, основани на своеобразието на всяка индивидуалност. Това общо, за децата от предучилищна възраст, е фактът, че те са родени скоро и светът е сравнително нов за тях. Всички те се занимават с неговото опознаване, а най-важната необходимост за тях е признаването им от страна на другите.

Според нея, както и според други автори, умениято и готовността на личността за признаване на другите са налице единствено тогава, когато самата личност е била призната в детството си. В противен случай е невъзможно тя да изгради себеуважение, което е основа на готовността за признаване на другите.

В педагогическата си концепция В. Нийке обръща внимание на различията (18). Авторът тръгва от неизбежността на свързаността на мисловните и ценностни основи на личността със собствения ѝ житейски свят и счита съзнанието за това за основната цел на интеркултурното образование. Всяка свързаност поражда и разбираема реакция на изненада, както и отчасти на страх от конфронтация с други житейски светове, затова, като втора цел, той посочва „боравенето с изненадата“. Преработката на чувствата би трябвало да доведе например до превръщането на страха в любопитство. От значение в това отношение е толерантността към други убеждения и житейски форми, поставянето под въпрос на собствените истини.

Според А. Холцбрехер чуждостта може да се схваща адекватно само като собствена чуждост и като част от собствената картина за света (14). Различи-

ето, според него, може да приеме четири значения: на „чуждия“, на „чуждата среда“, на „другостта на разума“, или на другостта на „собственото минало, биографично или историческо“. За него централните цели на възпитанието са способността за рефлексия на взаимните очаквания; способност за комуникативно боравене с неопределеност, различие и многообразие от възможности и преди всичко способност за разбиране на собственото възприятие като биографично, както и като обществено-исторически обусловено. Според него картините на чуждостта са съставни части на културата.

Усилията за разбиране на различието са свързани с респектиране на границите на разбирането. Образователните институции трябва да се схващат като места, където децата безпристрастно могат да презентират или изпробват различни идентичностни проекти.

Предпоставка за интеркултурно учене е готовността всяка случайна среща и всяка нова ситуация да се схващат като предизвикателство. То изисква чувствително и отворено общуване, на което човек се учи всеки ден.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андонов, А., П. Макариев. Интеркултурно образование: Наръчник. С., 1996.
2. Гюров, Д. Педагогическо взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система детска градина – училище. С., 2006.
3. Гюров, Д. 125 години предучилищно възпитание в България и съвременни тенденции в европейското образователно пространство – В: Приемственост и перспективи в развитието на педагогическата теория и практика. 125 години предучилищно образование в България. С., 2007.
4. Гюров, Д., И. Колева, Л. Витанов, В. Гюрова. Програмна система „Ръка за ръка“ за подготвителна група/клас. С., 2003.
5. Гюрова, В. Педагогически технологии на игрово взаимодействие. С., 2000.
6. Колева, И., З. Афузова-Йонова. Програма за интегрирано образование Neogea = Неогей. Теоретика. С., 2001.
7. Adorno, Th. Der autoritaere Charakter. Studien ueber Autorität und Vorurteil. Bd. 1. Amsterdam, 1968.
8. Auernheimer, G. Einfuehrung in die interkulturelle Paedagogik. Darmstadt, 2005.
9. Bauman, Z. Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Frankfurt a. M., 1996.
10. Boehm, D., R. Boehm, B. Deiss-Niethammer. Handbuch interkulturelles Lernen. Freiburg, 1999.
11. Gommola, M., F.-O., Radtke. Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen, 2002.
12. Habermas, J. Annerkennungskampfe im demokratischen Rechtsstaat – In: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt a. M., 1993.
13. Heitmeyer, W. Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen. Empirische Ergebnisse und Erklaerungsmuster einer Untersuchung zur Politischen Sozialisation. Muenchen, 1987.
14. Holzbrecher, A. Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens. Opladen, 1997.
15. Humboldt, W. v. Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die Entwicklung des Menschengeschlechts. – In: Gesammelte Schriften, Bd.7. 1830–1835.
16. Leontjew, A. Taetigkeit, Bewusstsein, Persoenlichkeit. Koeln, 1982.

17. *Memmi, A.* Rassismus. Frankfurt a. M., 1987.
18. *Nieke, W.* Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag. Opladen, 2000.
19. *Prengel, A.* Paedagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Paedagogik. Opladen, 1995.
20. *Taylor, Ch.* Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt a. M., 1993.

Студията е предадена за включване в Годишника през месец март 2008 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 101

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE FORMATION D'EDUCATEURS ET D'INSTITUTEURS

Tome 101

---

## ГЛОБАЛНО ОБРАЗОВАНИЕ

ЦЕЦКА КОЛАРОВА

*Катедра „Социална педагогика и социално дело“*

*Цецка Коларова. ГЛОБАЛНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ*

Проблемами понятия глобального образования как социо-культурный и политический феномен занимается та студия. Сделан анализ концепций глобализма в развитии современной педагогической теории. Глобальное образование само по себе интерпретируется как мега- и микро-структура. Определяется роль университетов и принос образовательной практики в доктрине глобализма.

Глобальное образование является актуальным в контексте мировой и болгарской социальной действительности и оно есть свое значение в ней.

*Tsetska Kolarova. GLOBAL EDUCATION*

This paper deals with the problems of global education as social-cultural and political phenomena. An analysis of the globalistic concept in the development of the educational theory of nowadays was done. Global education itself was interpreted as a mega- and micro- structure. The role of the universities and the contribution of the educational practice have been defined in the doctrine of globalism.

The global education is very actual one in the context of the world and Bulgarian social reality and this has his self-importance in it.

### **Увод – Актуалност на проблема**

В първия век на новото хилядолетие човечеството навлезе под знака на глобализацията. Този процес се разгръща във всички измерения на съвременния живот, сред които са: развитието на глобалните информационни и комуникационни технологии; интеграцията на отделните икономики в световна

икономическа система; установяване на зависимост между всички елементи на биосферата; нарастване на политическия плурализъм. Днес съществуват различни, дори взаимно отричащи се, гледни точки за същността, причините, обясненията, последствията, влиянията и перспективите на всеобщността на планетата. Динамиката на социалните процеси в света превърна САЩ в инициатори и водачи в създаването, развитието и разпространението на концепцията и практиката на глобалното образование. Разглеждано или като собствено направление в образованието, или през призмата на образованието по правата на човека, то надхвърля ограниченията, които тези гледни точки му налагат. Като теоретично неутвърдена част от педагогическата теория, проблематиката на глобалното образование е истинско предизвикателство за изследователите.

## 1. Понятие за глобално образование

Понятието „глобален“ етимологически произхожда от латинската дума „globus“ – „кълбо“ и съдържателно се трансформира през френското „global“ – „всеобем, всеобщ“. От втората половина на 90-те години на XX в. понятието стремително се разпространи със семантиката на синоним на исторически установените философски категории като „единен“, „всеобщ“, „всеединен“. Паралелно се появяват и термините „глобализъм“, „глобализация“, „глобалистика“, а също и понятията „глобална икономика“, „глобална екология“, „глобално образование“. Без претенция за прецизност и със съзнанието, че всяко дефиниране е ограничително, най-общо изброените сродни термини могат да се разграничат през призмата на тяхното функциониране, а именно:

1. Понятието „глобализъм“ изразява същността на разглежданото социо-културно явление като концепция и като обективна даденост.

2. Понятието „глобализация“ разглежда глобализма като социален процес и изразява неговата процесуалност в пространствено-времеви измерения.

Глобализацията е процесът на формиране на „световно общество“, излизащо над национално-държавните граници и притежаващо общи икономически, политически, цивилизационни, екологически и социо-културни характеристики.

3. Понятието „глобалистика“ е направлението в научната материя, което изследва, тълкува и разяснява глобализма.

В системата на съвременното социо-хуманитарно знание глобалистиката е относително самостоятелно направление на изследвания, които отразяват интегративните тенденции на науката като цяло. Предмет на глобалистиката е широкият спектър на процесите на глобализация – от естественонаучни до социално-политически и хуманитарни. В този смисъл появата на *глобалистиката създава нови тенденции в развитието на науката*, забелязани от времето на постмодернизма и утвърждаващи се до днес, а именно:



4. Тенденция на надделяване на интегративните процеси над процесите на диференциация на научните знания, което намира изражение в създаването на множество сфери на интердисциплинарни изследвания.

5. Тенденция на намаляване на изключителната роля на науката за опознаване на действителността и за придобиване на знания, което е съпроводено с придаване на евристична значимост на други, но ненаучни знания.

6. Тенденция на не-детерминиране на властта над природата и социума от знанието на човека, което след постмодернизма е в инверсионна зависимост на класическото твърдение, че „знанието е сила“.

Ако се синтезират тези тенденции, може да се направи извод, че глобалистиката не е просто научна верификация, а е собствена основа за построяване на философска доктрина за развитие на обществото, в чиято основа стои икономическата идея на неолиберализма за върховенство на световния пазар – на производството, на труда, на услугите. С други думи, може дори да се каже, че световните пазарни механизми стоят в самото ядро на глобализма, глобализацията и глобалистиката.

Тези понятия стремително навлязоха в речника на ежедневието и на медиите, но все по-силно се утвърждават както в научния, така и в политическия език. Добре е да се отбележи, че целият този процес се извърши много бързо – за първи път въвеждат понятието „глобализация“ като термин на научната литература Дж. Маклин през 1981 г. и Р. Робертсон през 1983 г. През втората половина на 80-те години на ХХ в. концепцията за глобализация вече е широко разпространена.

Р. Робертсон дефинира глобализацията като „серия от емпирически фиксирани измерения, разнородни, но обединени от логиката на превръщане на света в едно цяло“ [26]. Изследователят детерминира косвено *концепцията за глобализация*, като смята, че тя „се отнася както към компресията на света, така и към интензификацията на осъзнаването на света като цяло; към конкретна глобална зависимост; към осъзнаване на глобалното цяло в двадесетото столетие“ [26]. Друг британец, М. Уотърс, определя *глобализацията* като „социален процес, в който ограниченията, налагани от географията върху социалното и културното устройство, отслабва и в който хората все повече осъзнават това отслабване“ [32, 3].

В края на 80-те и през 90-те години много от категориите на глобалистиката и нейните основни направления са разработени в докладите на Римския клуб. В тях са маркирани глобалните проблеми, дадено е определение на „глобалното съзнание“ и за първи път са формулирани понятия като „концепция за пределите на ръста“ и „първа глобална революция“.

Днес са осмислени глобалните процеси и се разработват стратегии за съвместни действия на държавите в различните сфери на социалния живот – икономика, политика, екология, култура. На тази база се очертават и основните *подходи* към определянето на глобализацията. В качеството му на базов

подход се разграничава *икономическият подход*, който вижда глобализацията в контекста на развитие на пазара на труда, капитала и услугите. *Политологическият подход* е ориентиран към изследване на глобалните политически процеси, свързани с установяването на новия световен ред, както и с взаимодействието между глобализма и антиглобализма, между глобализма и регионализма. *Екологическият подход* отнася глобализацията към влошаването на околната среда на планетата и изисква определяне на пределите на икономическия ръст. *Културологичният подход* изучава глобализацията от възможно най-широк цивилизационен аспект. С подобни аргументи и Д. С. Люк дефинира глобализацията като състояние, при което „всички държави се намират в политическа, икономическа и екологична зависимост една от друга“ [7].

Самото глобално образование по определението на американеца Кнайп от 1989 г. предполага изучаване на следните големи системи от знания:

1. Обществени и природни системи (икономически, политически, екологични и технологични);
2. Хуманитарни ценности (всеобщи и специфични);
3. Универсални проблеми (война и мир, права на човека, околна среда);
4. Глобална история (установяване на глобалния свят и на присъщите му ценности) [23, 437–466].

Глобалното образование е едно от направленията в теорията на образованието и в практиката на образователните заведения, което възниква в САЩ като отговор на необходимостта от подготовка на човека за живот във взаимосвързания свят.

Кнайп посочва, че понятието „глобално образование“ се използва на две основни равнища:

*А. На планетарно равнище* – като взаимодействие и взаимно обогатяване на националните системи на образование; като междудържавни и междурегионални връзки; като международно сътрудничество в областта на образованието;

*Б. На равнището на конкретните образователни системи и техните учебни заведения* – като съдържание на международния обмен на образование, което основно да развива планетарно мислене и съзнание; като качество на организацията на процеса на обучение в съответствие със съвременните образователни стандарти и новите информационни и обучаващи технологии [Ibid.].

*В личностен план* глобалното образование може също така да бъде разбирано като образователен процес на формиране на свободна, творческа личност, готова да отстоява правата си, но търпима към чуждите възгледи; способна да решава конструктивно конфликти; неподдаваща се на шовинизъм от всякакъв характер; разбираща и оценяваща спецификата на разнообразните култури и общото им с родната култура; възприемаща света като единно цяло и едновременно с това осъзнаваща своята съпричастност към локалното, общоноционалното и световното [Ibid.].

## 2. Глобализмът като основание на глобалното образование

Глобалното образование се утвърждава като теоретично и практическо педагогическо направление, основано на съвременната концепция за глобализма като най-актуална общофилософска идея за разбиране и насочване на развитието на човечеството.

За да бъде интерпретирано глобалното образование като основано върху логиката на глобализма, е необходимо както да се направи собствен кратък анализ на концепциите за глобализма, така и да се декодира глобализмът като социо-културно и политическо явление.

### 2.1. Кратък анализ на концепциите за глобализма

През вековете идеята за всеобщност и всеединство под различни форми се среща в редица философски течения. Особено важно място тя заема при платонизма, при неоплатонизма, при пантеизма, при хегелианството, при комунизма.

Всеобщото у Платон се търси в реално съществуващото чрез света на идеите [8].

Неоплатонизмът приема, че чрез разсъждението всичко, което съществува, се обединява в единна, всепроникваща реалност [9].

Хегел построява диалектиката на всеобщото, особеното и единичното, като изхожда от доминирането на всеобщото, разбирано като конкретно-всеобщо [16]. То изразява единството в многообразието, за разлика от абстрактно-всеобщото, което изразява общото инвариантно, детерминиращо даденостите от един и същи вид. Хегелианското конкретно-всеобщо е тъждествено с висшето (най-съвършеното, най-развитото), ако то се погледне през призмата на историческия ракурс. В този контекст като критерий за висше духовно състояние се явява общественото развитие на личността в израза ѝ на нравствен субект.

Философията на глобализма има друг, различен подход към всеобщото. В парадигмата на Хегеловото разбиране новата философия на глобализма е близка до хегелианското абстрактно-всеобщо. Съвременната логика на глобализма утвърждава ценностите на техногенната цивилизация и тълкува „глобалното“ по начин, който има и количествена определеност. Глобализмът утвърждава тенденция на планетарно развитие, която се характеризира с унификация, стандартизация, нивелиране на многообразието от форми на социален живот на земята. Глобализмът „разбира“ само предварително детерминираните от него ценности и ги обявява за естествени, универсални, общочовешки.

*Краткият синтез на основните съвременни концепции за глобализма теоретично представя разбирането на неговата философия. Може да се каже, че глобализмът сам по себе си не се презентира в една теза, по-скоро той е сбор от тези, обединени от неговата рамка на всеобщността. Такива са*

концепциите за „отворено общество“ на К. Попер [10], за „края на историята“ на Ф. Фукуяма [14, 291], за „света-система“ на И. Валерщайн [31], за „геополитизма“ на З. Бжезински [1], за „стълкновението на цивилизациите“ на С. Ханингтон [15], за „семиотиката“ на глобализацията на С. Удовик [13], за гражданското общество на Дж. Драйзък [19] и др.

В западната философия на XX в. понятието „отворено общество“ не се създава за първи път от К. Попер [10, 216–218]. През 1932 г. А. Бергсон прави елитарна трактовка на термина „отворено общество“ в своя труд „Два източника на морала и религията“. Книгата на К. Попер „Отвореното общество и неговите врагове“, издадена за първи път през 1945 г., представя друга трактовка на същото понятие – егалитарна. Тезата на Бергсон противопоставя на „отвореното общество“ онова, което излиза от лоното на природата и се развива чрез механизмите на принудата, за да запази устойчива своята цялост. То подчинява индивидуалните воли на една цел и се нарича „затворено общество“. За разлика от него „отвореното общество“ обединява цялото човечество на основата на любовта, възникваща от „духовен порив“. Концепцията на Попер се формира не на социална, а на историко-философска основа. Утвърждавайки, че западната цивилизация е „родена от гърците“, Попер разграничава „магическото племенно или колективистичното общество“ като „закрито“, за разлика от „откритото общество“, което е „рационално и критическо“ и в което „индивидуумите са принудени да вземат лични решения“ [Ibid., 216–218]. Интересно е авторовото послание, че „историята завършва днес... бъдещето не е продължение и не е екстраполация на миналото“ [Ibid., 486].

Друга концепция за глобализацията е свързана с разбирането за „края на историята“ на Ф. Фукуяма [14, 291]. Според автора се достига „завършването на еволюцията на човечеството чрез универсализацията на западната либерална демокрация като окончателна форма на управление“, като днес „либерализмът е победил само в сферата на идеите и съзнанието“ [Ibid., 55...]. С оглед на това интерпретиране Фукуяма говори за две части в развитието на света – история и постистория [Ibid.]. Сега човечеството е в края на своята история, който е „печален“ с борбата си за признание, с технически проблеми и икономически разчети, с грижата за екологията и т. н. Затова пък постисторическият период е неизбежен, там всичко е толкова подредено, че той даже е скучен.

И. Валерщайн [31] предлага исторически обоснована концепция за глобализма, известна като „траекторията свят-система“. Според неговата теза процесите, които хората наричат „глобализация“, всъщност се случват вече от около 500 години – от 1450 г. досега, като преживява възходи и спадове, но следва посоката на универсализма. Днес човечеството се намира във „век на прехода“ към новата глобална система.

С. Ханингтън [15, 531] защитава мисленето, че не икономическите и политическите противоречия, а межкултурните различия (разбирани в дъл-

бочина като етнически и исторически) са в основата на „сблъсъка на цивилизациите“, които днес съществуват на планетата. Ханингтън издига принципа „The West and the rest“ („Западът и останалите“), според който Западът в настоящето има следните задачи: 1. да запази целостта на западната цивилизация и да въвлече в идеите си близките по културата си общества; 2. да се запазят равни отношения със славяно-православната и с японската цивилизация; 3. да се привлекат към западните ценности представители на обществата от другите цивилизации, като това се закрепя в международното право и др. [Ibid., 60–61]. Ханингтън утвърждава, че социо-културните различия между страните и хората обуславя сблъсъците по света. В „новия свят“ авторът смята, че глобалната политика „за първи път в историята има многополюсен характер и едновременно с това отчита взаимодействието между много цивилизации“ [Ibid., 60–61].

*Геополитическите* идеи на З. Бжезински [1, 12] също са част от оптиката на философията на глобализма, която утвърждава, че „геополитиката се придвижва от регионално мислене към глобално“ под върховенството на запада и в частност на САЩ.

Според *семиотично-философската концепцията* на С. Удовик [13, 367], глобализацията е „процес на сливане на мъжкото и женското начало, т. е. придобиване на качествено ново състояние за човечеството – самота или пълнота на съществуване“ [Ibid.].

С оглед на проблемите на безопасността на личността, Р. Джаксън [22, 181] предлага концептуализация за „глобално съгласие“, което да гарантира общия ред и спокойствие.

М. Шоу издига идеята за „глобалната държава“ като гарант за безопасността в епохата на глобализма и за „глобалната революция“ като състояние, при което „политическата структура на съзнателните отношения на световно равнище се изменят по фундаментален начин“ [28].

Дж. Драйзък разработва глобалистичната теза за „*делиберативна (съвещателна) демокрация*“, като акцентира върху нейния просветителски и трансформативен (преобразуващ) потенциал. Драйзък извежда аргументи за *ролята на гражданското общество* в придвижването на транснационалната демокрация, опряна върху мрежа от граждански организации. Той говори и за включеност на хората в процесите по общо решаване на глобалните и социално-политическите проблеми [19].

Глобалистичните концептуализации на управлението (government) и на *управляемостта* (governance) в глобалното общество се идентифицират като сходни до корпоративното управление, което ще гарантира управляемост. В тази посока са идеите на Р. Роудс, Й. Пиер, П. Хърст, Дж. Розенау [Ibid.].

*Концепцията за транспарентността* (прозрачността) в съвременния свят и в световната политиката е широко застъпена във вижданията на Кр. Лорд и др. [25, 2].

## 2.2. Глобализмът като социо-културно и политическо явление

В културно-исторически аспект глобализмът може да се дефинира като общочовешка култура, която обхваща националните култури във всичките си форми на проявление. Оттук произтича интересът към интерпретацията на глобализма като социо-културно и политическо явление (и етап от световното развитие), което представя тезата за трансформация на модернизма в глобализъм по линията на следната парадигма: „модернизъм – антимодернизъм – постмодернизъм – неомодернизъм –глобализъм“ [12, 46–61].

Традициите на модернизационния подход се крият още в Просвещението и идеите за покоряване на природата. Западният модернизационен модел формира социалните и културните ценности на основата на рационализма, индивидуализма и секуляризацията на религиозната традиция.

*Модернизмът* се утвърждава като всеобщ еталон за устройство на социума и внушава стремеж за всеобщо разпространение. В основата си модернизмът съдържа тезата за исторически оптимизъм и за линеен прогрес на човечеството. Кризисът на модернизма настъпва, защото тази теза се абсолютизира и се вижда противоречието с реалността. Погрешността на представата за двете степени (традиционализъм и модернизъм), през които социумът минава, води до кризата на тази интерпретационна система и през 60-те години на XX в. се търси решение в задълбочаване на анализа на междуцивилизационните различия. Отчита се, че модернизацията потвърждава материалната култура, но не отчита ценностите, поведенческите и геополитическите кодове на хората [Ibid.].

В резултат през средата на 70-те години на XX в. А. Тофлър отчита „общ кризис на индустриализма“ и „разложение на индустриалната цивилизация на нашата планета“ [30, 3]. Последвалото проследяване на вътрешните закономерности на развитие на индустриалното общество постепенно ги извежда като зависими от условията на общосветското развитие. Поради това усилията се насочват към процеса на социалните промени, който добива общи очертания. *Антимодернизмът* се появява в резултат на всички тези промени и е израз на неуспешния опит да се утвърди „линейната прогресивна модернизация“ за всички страни [15, 531 и сл.]. Водещи термини на антимодернизма са „културна система“, „социални структури“, „сблъсък на цивилизацията“ [Ibid.]. Още през втората половина на 70-те години доктрината на антимодернизма започва да залязва.

*Постмодернизмът* е следващото направление на социо-културата и политиката, създадено в края на 70-те и 80-те години на XX в. предимно като европейско разбиране. Той изразява общото настроение на „умора от прогреса“, на осъзнаване на ограничеността на рационализма и призовава да се установят граници на вмешателство на човека в естественото развитие на природата и обществото [3]. В резултат се извеждат и всеобщите проблеми на своето време

– предотвратяване на термоядрена война, рационално използване на природните ресурси, грижа за околната среда. Характерен белег на постмодернизма е опитът да се върне обществото към традиционната си култура в условията на съвременния свят.

*Неомодернизмът* като нова теоретична парадигма на 90-те години на XX в. осъществява осмислянето на света като „управление чрез хаос“ и отново възражда изходните интенции на модернизма за свободен пазар и демокрация [12, 46–61]. Иновативно към старата модернистична теория се добавя разбирането за всеобщност и универсализъм на тези идеи.

Надграждаща досегашните доктрини, идеята за *глобализма* се развива съвсем естествено от самото начало на новия милениум. Един от ръководителите на Международния валутен фонд М. Камдесю заявява, че е „възможно глобализацията да не е съдбата на човечеството, но в крайна сметка главна световна тенденция е унификацията на целия свят“ [12, 46–61]. Концепцията за глобализма се детерминира като футурологична конструкция, чието начало се поставя в нашето съвремие. Тази тенденция разглежда микрополитическите и социални проблеми в контекста на глобализационните процеси и предвижда управляемост на глобалното развитие на всички равнища – от микровзаимвързките на свободната личност до световното равнище на формиращото се мега-общество. Мрежата от корелации на структурните единици на мега-обществото обаче толкова се усложняват, че връзките на връзките на мега-, макро- и мезоравнище непосредствено се фокусират върху отделно взетата личност на микроравнище. Това произтича от обстоятелството, че формиращият се нов свят става все по-непредсказуем в развитието си. В началото на XXI в. символично средоточие на най-острите глобални проблеми са явленията международен тероризъм и неговата разновидност – глобалният терор, за разлика от типичния терор като терор от нов тип, а именно – демоцидът (масови убийства). Поради това проблемът за безопасността в съвременния свят придобива глобален характер.

Относим към актуалното състояние на учението за глобализма е един политически документ – докладът „Глобалните тенденции до 2015 г.: диалог с неправителствени експерименти“, приготвен в края на 2000 г. от Националния съвет по разузнаването на САЩ като негов висш аналитичен орган. Изрично се отбелязва в доклада, че САЩ трябва да останат главен организатор на глобализацията [33].

Постановката на въпроса за глобалното гражданско общество, способно да установи международен демократичен контрол, е свързана с изменението на институтите и практиките на гражданската самоорганизация [5, 226–232]. Тенденцията е да се създаде система за колективен контрол от институти на глобалното гражданско общество, която да представлява мрежови аналог на глобалния суверен на основата на международното сътрудничество в резултат на взаимно приети процедури, установени в практиката на организации като

ООН, Интерпол, системата на международното право и т.н. В този смисъл глобалното гражданско общество не се разбира като институционализирано образувание, а като сложен и многосъставен комплекс от цивилизационни и национални стандарти и норми за правата на човека, които не просто са утвърдени в нормативни документи, но и в реалната световна политическа практика [Ibid.].

Би могло да се твърди, че съвременното разбиране за универсалност е историческо следствие от създадената световна мрежа от технологически и икономически отношения, продукт преди всичко на западните народи за последните около пет столетия. От своя страна технологическите и икономическите отношения пораждат политическите, етническите и религиозните отношения [11, 5–6]. В този смисъл глобализмът е стремеж към образованието за „обща цивилизация“, което е и същността на глобалното образование [Ibid.]. Не без основание се посочва, че главни негови носители, главни действащи лица на глобализма са транснационалните компании. Тяхната работа е свързана със съвременните технологии и производства – електроника, телекомуникации, авио-космическа индустрия, приборостроене, енергетическите комплекси, а имената им се знаят по целия свят – „Майкрософт“, „Дженерал моторс“, „Форд“, „БМВ“, „Шел“ и т. н. В този смисъл американският политолог С. Стрейндж посочва, че „силите на деперсонализирания световен пазар стават все по-влиятелни от мощта на държавите, чиито отслабващи възможности отразяват растящата дифузия на държавните институти и асоциации“ [29, 4].

Установяването на този икономически ред и интеграцията на националните икономики в единна глобална икономика, начело на която стоят международни организации като Международния валутен фонд (МВФ), Световната търговска организация (СТО), Световната банка (СБ) и др., неизбежно водят до появата на глобални политически формирания [5, 226–232]. С други думи, създадената вече икономическа глобализация поражда съответстващи наднационални, надправителствени политически структури за водене на световна политика.

### **3. Глобалното образование като система**

В съвременните условия глобалното образование се явява като едно от най-ефективните средства за положително развитие на собствения процес на глобализация. Според нейната доктрина именно образованото общество е способно да оцени и да се противопостави на анархията, насилието, негативизма. Очакването на глобалистичната теория за новото хилядолетие, и в частност за ХХI в., е свързано с превръщането на образованието в световен приоритет, който да определи бъдещето на всеки отделен народ и на човечеството като цяло.

Философията на глобалното образование обединява представителите на системите на образованието на много държави, които се различават помежду си по своите мирогледни, исторически, културни, религиозни и педагогически



традиции. Тя предлага диалог между педагозите и ръководителите на учебните заведения, които по различен начин декларират своето отношение към глобалното образование. Смисълът на системата на глобалното образование е да се използват неговите възможности както за собствени държавни, така и за поставените общочовешки цели.

В съвременните условия глобалното образование се разглежда на планетарно равнище и на равнището на конкретните системи на образование, както посочва Кпнер. Поради това понятието се използва като мега- и като микро-система, всяка от които има своето място за приобщаване на хората към идеята на универсума на планетата.

### ***3.1. Глобалното образование като мегасистема***

Когато се разглежда същността на глобалното образование, то не бива да се възприема като проста съвкупност от националните образователни пространства и системи, а като собствена особена мега-система. В нея се задават и реализират универсалните цели на образователните политики. Онези международни връзки и отношения, които са насочени към тяхното постигане, придобиват доминиращо значение в областта на образованието. През последните десетилетия вече се очертаха водещите универсални цели на образователните политики:

1. нарастваща масовост на образованието;
2. непрекъснат характер на образованието;
3. висока значимост на образованието както за индивида, така и за обществото;
4. адаптация на образователния процес към потребностите и нуждите на личността;
5. ориентация към активно усвояване не толкова на знания, умения и навици, колкото на способности за познавателна дейност;
6. ориентация на обучението към развитие на личността на учащите се;
7. ориентация на обучението към осигуряване на съзидателни възможности и качества на обучаваните.

Тези водещи универсални цели на образователните политики са наречени от М. В. Кларин „мегатенденции“ на глобалното образование [6, 223].

Може би най-важен белег на глобалното образование като мегасистема е неговата *международна интеграция*, която от своя страна е следствие от интернационализацията на образователната сфера. Това е специален, непостиган досега процес, при който образованието навлиза в качествено нова фаза – фаза на международна интеграция на глобалното образование. Тя се характеризира с взаимно сближаване, взаимодопълняемост и взаимозависимост на националните образователни системи, както и със синхронизация на действията по развитие на този процес. Усилията на наднационалните институти регулират тези действия. Тенденцията на развитие е да се формира единно образователно

пространство като най-ефективна форма за решаване на задачите на международния мащаб в по-близкото бъдеще и на всепланетарния мащаб на образованието в по-далечното бъдеще.

### ***3.2. Глобалното образование като микросистема***

Интерпретирането на глобалното образование като микросистема означава: да се ревизира и реформира националната образователна система съобразно изискванията на новото време и на регионалните, респективно – на световните стандарти; да се очертаят ясно новите национални образователни политики, които да са част от универсалната образователна стратегия; да се прецизира училищното съдържание за целите на актуалните за обществото потребности; да се детерминира работата на всеки отделен клас; да се декларира ясно новите изисквания и към учителите, и към учениците; да се обноват учебните приоритети, методи, форми и похвати на работа [24].

В по-голямата част от съществуващите в света публикации проблематиката на глобалното образование се разглежда много конкретно, като не се предлагат само визии за неговото съдържание, но се предоставят и съвсем точни разписания на училищни занимания. Очевидно, целта е да се разкрие глобалният контекст както в рамките на училището, така и на отделния клас.

В контекста на философията и практиката на глобалното образование личността на учителя и преподавателя се определя по нов начин. Той трябва да се стреми да има уменията да използва най-добрия световен опит, както и новите технологии на обучение. От него се изисква не просто да преподава, а да притежава творческа индивидуалност и собствено мислене.

Усвояването на философията, теорията и практиката на глобалното образование означава да се преустрои методологически системата на образование и да се осъществи преход към иновационно обучение и подготовка на кадри за образованието. Отразяването в пълен обем на съдържанието на глобалното образование във всички етапи на общото и на професионалното образование изисква да се усвояват непрестанно новите информационни технологии. Колкото и да е в разрез с образователните традиции на нашето образование, за глобалното общество е валидно разбирането, че трябва да се трансформират образователните заведения в организации от предприемачески тип, да се свържат по-тясно с икономическото, социалното и културното развитие на региона и на страната. Полезно и практически обосновано е изискването да се увеличи приносът на прилагането на знанията за икономиката на страната. Създаването на система за непрекъснато образование, която да обхваща дейността на човека през целия му живот, ще доведе до увеличаване на приноса на образованието към създаването на общество на знанието. Много от изброените черти на глобализма вече са част от изискванията на Болонския процес, който включва в себе си националните образователни системи на Европа.

Смисълът на осъществяване на съвременното образование е да се развие глобалистично мислене у учащите се, което от своя страна включва формиране на следните основни качества на личността:

1. *нагласи* за хуманистичните ценности при вземане на решения и при избор на способности за действие;

2. *умения* да се виждат алтернативни пътища; умение за самостоятелно и отговорно вземане на решение в условия на свободен избор;

3. *способности* за прогнозиране на последствията от тези решения с оглед на влиянието върху природата, мира и човека; отвореност към новото; гъвкавост на мисленето; способност за преодоляване на установените стереотипи; критичност на мисленето; рефлексивно осмисляне на своя опит в контекста на културния опит на човечеството; способност да се работи в екип и да се вземат екипни (отборни, групови, общи) решения [по б].

Осъществяването на хуманитарната парадигма на глобалното образование в сферата на морално-етичното означава приобщаване на личността към универсалната система на социокултурните ценности, отразяващи богатството и на общочовешките, и на националните постижения [24].

Днес е важно да се отчетат благоприятните възможности, които възникват по повод на глобализационните процеси за интензивно развитие на националното образование и да се преодолеят екстензивните практики от последните десетилетия. Макар тенденцията на всеобщност на света да не е единствената доминанта на промените в тази сфера и сроковете за нейното осъществяване да не са детерминирани, неминуемо процесите на глобализация под различни форми поставят тези изисквания пред образователните системи в световен, национален и регионален план.

### ***3.3. Глобалното образование и университетите***

Глобалните процеси оказват своето въздействие и върху ролята и функциите на университетите като част от системата на образованието в съвременните условия на развитие. През последните десетилетия университетите по целия свят се опитват да се приспособят към бързо променящата се действителност. Силната конкурентоспособност, невероятният ръст и сложност на глобалната икономика създават силен натиск върху висшето образование. Университетите са принудени да отговорят на измененията в обкръжаващата ги среда и да се адаптират към протичащите социални процеси в цялата им динамика и противоречивост. През 60-те и 70-те години на XX в. теорията на образованието подчертава неоспоримото лидерство на университета в обществото и културата. Футурологическите тези от 60-те години на миналия век въздигат университета като водещ социален институт за обслужване на цялото общество, където се произвежда и проверява знанието като реална сила, източник на иновациите, необходими за икономиката, политиката, армията,

властта. На границата на XX и XXI в. водещата роля на университетите започва да се подлага на съмнения. Изменят се същността и функциите на класическото университетско образование. Ако през 70-те години на XX в. Натан Глазер казва, че е „по-лесно да се измени светът, отколкото университетът“ [21, 82], то днес тази теза вече не е вярна. Силите, които променят окръжаващата ни среда, са толкова динамични, че развитието на висшето образование почти няма възможност да се променя еволюционно, а прави резки реформи.

В съвременните условия нараства достъпността на висшето образование – от елитарно до преди няколко десетилетия, в новите обстоятелства то се превръща в масово. С други думи, глобализацията придава на университета една съвършено нова характеристика – той се превръща в заведение, което удовлетворява масови потребности на социума. Това обстоятелство води до радикални изменения в дейността на университетите. По същество университетските изменения са взаимосвързани и отговарят на четирите основни измерения на глобализацията – икономически, политически, културни и технологически [24].

Икономическият аспект се изразява в разширяването на пазара на образователните услуги; нарастването на конкуренцията между традиционните и иновационните постановки в академичното образование; съкращаване на бюджетното финансиране на системата на висшето образование, което води до намаляване на влиянието на държавата върху него и нарастване на влиянието на недържавното корпоративно или дори наднационално финансиране на университетите. От своя страна това влияе върху ограничаване на избора на държавната образователна политика пред въздействието на културните изменения на глобалното общество.

Технологическият аспект се основава на факта, че глобализацията формира нов вид технически възможности и връзки между хората. Развитието на електронната връзка създава възможности за формиране на нови форми и методи на обучение. Самите технологически възможности влияят върху икономическите измерения на образованието в условията на глобализация.

Културно-политическите аспекти на глобализацията въздействат върху създаването на широки възможности за международна мобилност във висшето образование, което само по себе си придобива характер на типичност за университетската култура. Нещо повече, самите университети се превръщат в средства за създаване на глобална култура. Д. Кнайп разбира този процес като „интеграция на международните, междукултурните или глобалните измерения към целите, функциите или постановките на пост-вторичното образование“ [23, 20]. Елингбоу посочва, че се осъществява „продължителен, ориентиран към бъдещето процес на интеграция на международните перспективи в системата на коледжите и университетите“, който им позволява да „достигнат мултипространствено и интердисциплинарно лидерство“ [Ibid.].

В социокултурен план не е необходимо да се излиза зад граница и да има преместване на хора (студенти, преподаватели и т. н.), за да се привнесат глобалните измерения в учебните планове, в образователния процес и в научните изследвания на университетите. В новата ситуация вероятно университетите ще се разделят на две големи групи: към едната група ще се отнасят университетите, които ще станат активни участници в глобалните международни програми за обмен на студенти, преподаватели и програми, а към другата група ще останат тези висши учебни заведения, които ще обслужват обкръжаващата ги социокултурна среда. Може да се предполага, че някои национални системи на висшето образование ще станат по-привлекателни за чуждестранните студенти по силата на различни причини (усвояване на традициите на образованието, силни научни школи, мобилни учебни програми, по-евтино образование и др.). Междукултурните контакти на студентите зад стените на тези университети ще се увеличат и на свой ред ще дадат принос за това тези университети да станат още по-привлекателни на международно ниво. Разбира се, не е необходимо всички университети да станат водещи в условията на глобалното образование.

В системата за „висше образование без граници“ се появяват нови действащи лица, които от своя страна съдействат за възникването на нови форми на конкуренция [по 18]. В глобалния свят класическата академична логиката отстъпва пред възможностите, които предлагат брокерите в сферата на образованието, както и виртуалните, лицензионните, корпоративните университети или пък консорциумите от университети, или офшорните зони на висше образование и т. н., и т. н. Към тези нови действащи лица в университетското пространство могат да се прибавят и производителите на програмното осигуряване, като университетските издателства, предприятията от индустрията за развлечения и др.

В глобалния свят университетът е пряко свързан и с развитието на дистанционното образование, основано на възможностите на информационните и комуникационни технологии.

Всичко това трансформира университета от микрокосмос, в който се създават знания, в извънтериториална институция, чийто потребител е цялото социално пространство. Формирането на пазар на виртуалното on-line образование в голяма степен зависи от партньорски търговски структури, както и от партньорски комуникационни и мултимедийни компании. Така например още в средата на 90-те години група университети създават световна университетска мрежа, а през 2000 г. се създава глобално виртуално учебно заведение, в което влизат университети от Великобритания, Австралия, Канада, Нова Зеландия, Сингапур и САЩ, чиято цел е обединени усилия в научните изследвания, обмен на материали и установяване на контрол за качеството на обучение [20].

Новите условия пораждат и нови изисквания към висшето образование, свързани с неговото качество, достъпност и оценка. Класическите универси-

тети са принудени да се адаптират към новата социална реалност, която изисква от тях преобразувания. Те са принудени да делегат своите функции с други производители на образователни услуги и постепенно формират корпоративна култура. В глобалния свят университетът от културно-образователно учреждение, произвеждащо знание, се превръща в предприятие за производство на услуги. В този контекст редица изследователи (П. Скот, З. Бауман, Д. Деланти) сочат наличие на съвременна криза на университетското образование, но едновременно с това подчертават и възможността да се излезе успешно от създадената ситуация [17, 243–244].

Задачите на университета да произвежда, развива и разпространява култура остават назад в XIX–XX в. Главните задачи на съвременния университет се свързват най-напред с адаптацията му към новите изменения, а след това със сътрудничеството му с космополитния свят на глобалното общество. Всичко това поражда както големи изпитания, така и грандиозни възможности за развитието на висшето образование.

Университетът на глобалния свят съчетава в себе си три различни компонента: култура, политика и пазар, които се влияят помежду си и формират новия облик на университета на бъдещето като източник на космополитна култура, сам създаден под влияние както на вътрешни реформи, така и на външен икономически, технологически и културно-политически натиск.

#### ***3.4. Приносът на практиката за развитие на идеята за глобално образование***

Инициатори и лидери в създаването и развитието на концепцията и на практиката за глобално образование са американците. Още през 70-те години на XX в. в САЩ е учреден като неправителствена организация Американският форум за глобално образование (American Forum for Global Education). Този социален институт инициира движението за глобално образование както в самите САЩ, така и в международен план.

По инициатива на форума и под егидата на ЮНЕСКО през 1995 г. в Ню Йорк се провежда международна конференция „Мостове към бъдещето“. Основната задача е да се детерминира ролята и да се укажат перспективите на развитие на глобалното образование. То се посочва като „най-важно направление на съвременната педагогическа наука и практика, призвано да способства за подготовката на човека към живот в тревожния, бързо променящ се и взаимозависим свят и към решаване на нарастващите глобални проблеми“ [24].

Развитието на глобалното образование способства за провеждането на редица конференции, семинари и срещи от международен характер. През 2000 г. в Австрия се провежда международен симпозиум (Global Village into the Global City – Marshall McLuhan, Robert McClintock) за необходимостта и значението на развитието на глобалното образование през новия век. Поставен е акцент върху новите технологии за обучение.

За практическото развитие на глобалното образование има сериозен принос Годишната конференция (Annual Meeting) на Американската асоциация за изследване на образованието (AERA), в която обикновено участват над 10 000 учени, преподаватели и учители от целия свят.

Може би най-сериозен принос за теоретичното развитие, както и за разпространението на глобалното образование имат и научните списания, издавани от AERA, където се публикуват едни от най-сериозните педагогически разработки в света.

Сред най-видните имена на работещите в САЩ в областта на глобалното образование са Hanvey (1975); Alger and Hoolver (1978); Becker (1979); McLaughlin, Talbert and Barscia (1990); Evans, Newman and Saxe (1996); Maisto (1997); Darling-Hammond (1998) [по 6].

Въпреки значителната дейност, която е извършена за популяризирането на глобалното образование, необходимо е да се отбележи, че предстои много работа по прецизирането на научните подходи в тази сфера.

По волята на международната общност на границата между първото и второто хилядолетие (1994–2004) ООН обявява Декада за правата на детето. В Интернет пространството се разпространяват изискванията на ООН за преподаване на проблемите, свързани с правата на човека. От 2003 г. широко известни стават насоките на ЮНЕСКО и Съветът на Европа чрез настолното ръководство „Компас“ за обучение по правата на човека за млади хора [2]. Този методически документ е елемент от цялостна програма за подкрепа на проекти, курсове и дейности, свързани с обучението по правата на човека и е адресиран до учители, фасилитатори, обучители, лидери и всички, които се занимават с млади хора [2]. Ръководството включва раздели с приоритетно социално-правно съдържание, като изброява за водещи следните теми: *Обучение по гражданственост; Лично и социално образование; Глобално образование; Межкултурно образование; Обучение по проблемите на развитието; Екологическо образование; Обучение в култура на мира и за Правно образование* [2, 5 и сл.].

*Специално трябва да се подчертае, че в тълкуванията на ООН и Съвета на Европа, отразени в ръководството, всички тези проблеми са взаимосвързани помежду си, но първоначално са построени върху разбирането за образование по правата на човека като фундамент на всички идейни доктрини на нашето съвремие, включително и на концепцията за глобално образование.*

В изискванията на ООН [2] се установява тематична селекция на глобалните проблеми за осмисляне и опознаване на правата на човека, които се предлагат в помощ на учителите от средните училища и се основават върху интерактивните методи на педагогическо въздействие. Като част от проблематиката на глобалното образование тук се включват предимно правно-възпитателни теми, като: *Защита на живота и личността в обществото; Мирът и пра-*

*вото на живот; Развитие и опазване на околната среда; Правителство и законност; Свободата на мисълта, съвестта, религията, мнението и словото; Икономическо развитие и благосъстояние; Проблеми на дискриминацията по раса, пол и др. [2]*

Само по себе си всичко това говори, че на проблемите на глобалното образование се отрежда едно от приоритетните места във водещите световни документи. В централите на световните организации се разработват примерни изисквания и ръководства за провеждане на възпитателно-образователен процес за правата на човека и правата на детето като основна тема на глобалното образование.

## Заклучение

Проблемът за глобализма е сравнително нов, вътрешно противоречив и далеч не еднозначен.

Глобалното образование има специално място в настоящото и бъдещо развитие на педагогическата мисъл и търсения поради изключителното си значение за развитието и утвърждаването на международната глобалистична доктрина. То има своето присъствие в развитието на съвременната теория на образованието. Вписването му в контекста на реалностите на световните ценности на ХХI в. предоставят нова гледна точка и към сродните проблеми за формиране на позитивно съзнание сред подрастващите и обществото. Постигането на изградена висока глобална култура в социума и индивида се предвижда като предварителна гаранция за по-благоденстващо и успешно бъдеще на цивилизацията, към която принадлежим. Поради силното си обвързване със социокултурата и политиката, проблематиката на глобалното образование е актуална тема на настоящето за интерпретиране на бъдещите очаквания спрямо образованието, което да е полезно за живота на следващите поколения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Бжежинский, З.* Великая шахматная доска. Господство Америки и ее стратегические императивы. М., 1998.
2. *Брандън, П. и др.* Компас – ръководство за обучение по правата на човека за млади хора. Култур Контакт, С., 2003.
3. *Гидънс, А.* Социология. Прозорец, С., 2007.
4. *Гюрова, В.* Правно възпитание и възпитание в демократизъм. – Теория на възпитанието. Аскони-издат, С., 1994.
5. *Ильин, М.* Политическая глобализация: институциональные изменения. – Грани глобализации: трудные вопросы современного развития. М., 2003.
6. *Кларин, М. В.* Инновации в обучении: Метафоры и модели. – Анализ зарубежного опыта. Наука, М., 1997.



7. *Льюк, Дж. С.* Глобальная взаимозависимость. – Государственное управление. Словарь-справочник. Под ред. Л.Т. Волчковой, СПб, 2000, гл.1.
8. *Платон.* Диалоги. т. 2, С, 1982, „Федон“ и „Федър“.
9. *Плотин.* Енеади. кн. II, С., 1996.
10. *Попер, К.* Открытое общество и его враги. 2 т. П., 1992, т. 1.
11. *Тойнби, А. Дж., Икеда, Д.* Диалоги Тойнби–Икеда. М., 1998.
12. *Уткин, А. И.* Мировой порядок XXI века. М., 2001.
13. *Удовик, С. Л.* Глобализация: семиотические подходы. М., Киев, 2002.
14. *Фукуяма, Ф.* Конец истории? – Философия истории: Антология. Под ред. Ю. А. Кимелева. М., 1995.
15. *Ханингтон, С.* Столкновение цивилизаций и преобразование мирового порядка. – Новая постиндустриальная волна на Западе: Антология. Под ред. В. Л. Иноземцева, М., 1999.
16. *Хегел, Г. В. Фр.* История на философията, С, 1982.
17. *Albrow, M.* The Global Age. Cambridge, 1996.
18. *Bartell, M.* Internationalization of Universities. 2003.
19. *Dryzek, J.* Deliberative Democracy and beyond: Liberals, Critics and Contestation. Oxford, 2000.
20. *Elbers, Fr.* The Global Human Rigths Education Network. Monreal, 2004.
21. *Glazer, N.* Remembering the Answers: Essays on the American Student Revolt. N.Y., 1970.
22. *Jackson, R.* The Global Covenant: Human Conduct in a World of States. Oxford, 2000.
23. *Knier, W.* Defining global education by its content. *Social Education*, 1989.
24. *O’Shea, K.* Education for democratic Citizenship. Strasbourg, 2003.
25. *Power conflicts in the Age of Transperancy.* Eds. Bernard, I. and Kr. M. Lord. NY, Palgrave, 2000.
26. *Robertson, R.* Globalization: Social Theory and Global Culture. London, 1995.
27. *Scholte, J. A.* Beyond the Buzzworld: Towards a Critical Theory of Globalization. Eds. Kofman, E., Young, G. London, 1998.
28. *Show, M.* Theory of the Global State:Globality as an Unfinished Revolution. Cambridge, 2000.
29. *Strange, S.* The Retreal of the State: The Diffusion of Power in the World Economy. Cambridge, 1996.
30. *Toffler, A.* The Eco-Spasm Report. NY, 1975.
31. *Wallerstein, I.* Globalization or the Age of Transition? A long term view of the trajectory of the world system. – *International Sociology*. 2000.
32. *Waters, M.* Globalization. London, NY, 1995.
33. *Global Trends 2015: A Dialogue About the Future With Nongovernment Experts.* – <http://infowar.net/cia/publications/globaltrends2015/>

Студията е предадена за включване в Годишника през месец март 2008 г.



ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

Том 101

ANNUAIRE DE L'UNIVERSITE DE SOFIA "ST. KLIMENT OHRIDSKI"

FACULTE DE FORMATION D'EDUCATEURS ET D'INSTITUTEURS

Tome 101

---

## СПЕЦИФИЧНИ ОСОБЕНОСТИ НА УЪРКШОПИТЕ В СФЕРАТА НА ИЗКУСТВОТО. ПЕРСОНАЛНИ ПОДХОДИ, ПОЛЗВАНИ В РАБОТАТА НА КОНКРЕТНИ ЛИДЕРИ

ДОБРИН АТАНАСОВ

*Катедра „Педагогика на изкуствата“*

*Добрин Атанасов. СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕНОСТИ УОРКШОПОВ В СФЕРЕ ИСКУССТВА. ПЕРСОНАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ, ПОЛЬЗУЕМЫЕ В РАБОТЕ КОНКРЕТНЫХ ЛИДЕРОВ.*

В настоящей статье рассматриваются специфические особенности уоркшопов в области искусства. Уделено внимание некоторым важным моментам, происходящим от характера художественной работы, точнее от ее материальных характеристик, ее публичности и возможностей для ее параллельного приложения при накоплении социального опыта, выражения гражданской позиции и пр. В статье также представлены некоторые персональные лидерские подходы к проведению уоркшопов в художественную сферу на примере практик конкретных лидеров.

*Dobrin Atanasov. SPECIAL FEATURES OF WORKSHOPS IN THE ART SPHERE. PERSONAL APPROACHES USED IN THE WORK OF CONCRETE LEADERS*

This article presents the special features of workshops in the art sphere. The article concerns some crucial moments resulting from the nature of art work. The art work is in respect of material characteristics, publicity and possibilities for its parallel execution for gaining social experience, expressing public stand etc. The article presents also some personal leaders' approaches for carrying out workshops in the art sphere. Their particular practices are mentioned as well.

В дидактическата литература организационните форми на обучение се разглеждат като външен израз на вътрешната структура на съгласуваната дейност на преподавателя и учащите се в определен ред и определен режим, а методите на обучение се характеризират като начини на взаимосвързаната дейност на преподавателя и учащите се за постигане на образователни цели.<sup>1</sup> Изхождайки от горното определение, мястото на уъркшопа в понятийния апарат на педагогическата и андрагогическата сфера може да се конкретизира като форма на обучение, способна да обедини изключително разнообразни методически похвати. Най-общо бихме могли да го характеризираме като алтернативна, свободна форма на педагогическа работа, с възможности за реализация в почти всички социални области – изкуство, спорт, нови технологии, екология и пр. Твърде популярна в Западна Европа, в последно време тя придоби широка известност и в България. Разпространението и популяризирането ѝ е до голяма степен свързано и с развитието на неправителствения сектор и навлезлите у нас европейски програми за неформално образование.

Като цяло, тази форма има отношение към андрагогическата практика, от която и произлиза, но често се ползва и за обучение на младежи във все още училищна възраст. В същото време обаче, уъркшопът не би трябвало да се възприема единствено като форма на обучение, а и като форма на съвместна работа в дадена област. В книгата си „Какво е WORKSHOP? Пособие за организиране на практически семинари“ (2001) Олег Чикуров посочва, че терминът напоследък много широко се използва „за обозначаване на специална форма на групова дейност на възрастни, в която преобладава активната и даже интерактивната форма на работа, където основната роля при вземане на решенията принадлежи на самите участници в групите“<sup>2</sup>. Чикуров разглежда уъркшопа като „способ за решаване на проблеми“ или като „способ за групово вземане на решения“ като „важно се явява не толкова самото решение, колкото процесът на неговата изработка“<sup>3</sup>. Този принцип е основополагащ за полето на неформалното образование, защото за него в по-голяма степен е определящо всичко онова, което обучаващият ще натрупа като опит, било то в личностен, социален или професионален план в процеса на извършваната дейност, отколкото конкретният краен продукт. Ето защо уъркшопът се смята за основен инструмент в тази сфера, тъй като под формата на някаква организирана групова дейност в дадена област участниците натрупват различни знания, умения и компетентност с особено разнопосочен характер, като се започне от себепознанието и междуличностното общуване, и се достигне до конкретни практически умения.

---

<sup>1</sup> Петров, П., М. Атанасова. Образованието и обучението на възрастните. Актуални проблеми. Вѐда Словена – ЖГ, С., 1999, с. 141.

<sup>2</sup> Чикуров, О. Что такое WORKSHOP? Пособие для организаторов практических семинаров. Псков, 2001, с. 5.

<sup>3</sup> Пак там, с. 7.

За разлика от други сфери, в които уъркшопите се прилагат като форма на работа и обучение, дейностите в областта на изкуството в повечето случаи са пряко свързани с изработката на конкретен продукт, предназначен за представяне пред по-широка публика. Независимо дали това ще бъдат произведения на визуално-пластичните, сценичните или концептуалните форми в изкуството, принципите и специфичните особености на работата са до голяма степен сходни по отношение на стриктурата и организацията на работния процес, чиято същност изисква: първо – много повече физическо време, и, второ – съобразяване с конкретните материални параметри и принципи на публично презентиране.

Може да се каже, че уъркшопът по изкуство има свой отделен „ресор“ в системата на неформалното образование. Причините биха могли да се търсят в широката практика на ползване на артистичната сфера в многобройните ѝ форми, като инструмент и посредник за разрешаване на различни социални и личностни проблеми, нямащи пряка връзка с нея самата. В този смисъл уъркшопът в областта на изкуството обикновено съчетава две паралелни функции. От една страна, той е свързан с работа в съответната материална артистична форма, предполагащо усвояване на конкретни практически умения. От друга страна, колективният и публичен характер на реализиране на дейностите и възможността за вписване в концептуални рамки, далеч надхвърлящи прякото формообразуване, е подходяща база за натрупване на разнороден социален опит, развиващ различни личностни качества и формиращ отношение и позиции по въпроси касаещи цялото общество.

Не трябва обаче да се забравя, че мотивацията за участие в един уъркшоп по изкуство е предварителният интерес, насочен преди всичко към овладяването или усъвършенстването на конкретна артистична форма или метод за третирането ѝ, а не толкова социалният опит, за който често участниците въобще не си дават сметка.

В европейски план практиката на функциониране на уъркшопа като форма на обучение по изкуство е до голяма степен обвързана с пазарните механизми. Освен като част от художествено-образователни проекти, финансирани по програми, насочени към неформалното образование и реализирани от организации предимно от неправителствения сектор, уъркшопите съществуват преди всичко като комерсиална дейност на артцентрове и артистични организации. Това е основната причина за лидери на тези обучения да се канят артисти, придобили известност и доказали способностите си в публичното пространство, като тяхното участие съответно предполага и повишаване на интереса към конкретния уъркшоп. В същото време обаче се повишава и самата мотивация за работа, тъй като възможността да се работи с артист, който е водещ в своята област, и да се изграждат общи произведения съвместно с него, действа изключително стимулиращо за обучаващите се.

Принципно, ролята и мястото на лидера са възловото звено във всеки уъркшоп. Неслучайно, когато се говори за подобна форма на обучение, не се из-

ползва думата преподавател. В общия случай човекът, занимаващ се с организацията и координацията на учебната работа в тези мероприятия, подразбира ролята си не като преподаване на материал, а по-скоро като посредничество между обучаемите, следвайки стремежа да поддържа процеса на търсене на решения възможно най-лек и ефективен. Ръководителят на подобни дейности често се нарича с английските термини „фасилитатор“ (облекчаващ) или „модератор“ (помирител, посредник). В повечето случаи обаче се употребява терминът „уъркшоплидер“, с което се цели да се избегнат устойчивите стереотипи „преподавател“, „инструктор“, „треньор“ и други организатори на процеса на обучение. Важен е фактът, че **дистанцията между него и другите участници в уъркшопа е сведена до минимум.**

При уъркшопи в областта на изкуството лидерите имат още по-сериозна значимост. Ако в други области лидерът предимно направлява и стимулира работата на групата към генериране на решения на различни проблеми, тук той се превръща в съватор на художествени произведения, които изгражда съвместно с хората, избрали да работят с него. Основополагаща е принципната равнопоставеност между водещия и участниците. Приема се, че лидерът, независимо колко е популярен сред артистичните среди, нито притежава повече талант, нито повече възможности от всеки друг участник в уъркшопа. Той просто има повече опит, който споделя с групата. В същото време цялостната организация на работата и начинът, по който протича дейността, зависят основно от стила му на действие с обучавашите се и от подходите, които ползва.

В следващите редове ще бъдат представени няколко персонални лидерски подхода, които са наблюдавани пряко от автора на настоящата публикация, в рамките на научно изследване, третиращо възможностите за образование по изкуство посредством инструментите на неформалното образование. В това изследване са обхванати поредица от международни проекти в областта на изкуството, реализирани в периода 2002–2006 г. от сдружение „Изкуство в действие“ и партниращите му организации. В тези проекти се работи под формата на уъркшоп. Нужно е да се отбележи, че в голяма част от тях участват едни и същи лидери, които нерядко водят ателиета с разнородна насоченост. Причините за това препокриване на лидерския състав биха могли да се обяснят с факта, че в подготовката и реализацията на разглежданите проекти са включени приблизително едни и същи партниращи организации, които имат своите постоянни екипи. Независимо от вида на артистичната работа обаче, всеки лидер прилага методите, които смята за най-подходящи спрямо собствената си гледна точка за работа със съответната група или в уъркшопа въобще. Много често тези методи са аналогични, което е продиктувано от спецификата на ситуацията, които нерядко са доста близки като същност. Повторяемостта на лидерския състав се оказва добра възможност за регистриране на различни нюанси на индивидуалните подходи, прилагани от всеки водещ на ателие, в хода на отделните проекти, и на които не е обърнато достатъчно внимание в

процеса на наблюдението. В този смисъл, при повторно и последващо наблюдение на работата на даден лидер биха могли да се отчетат определени закономерности или промени.

Уъркшоплидерът, чиито работни подходи ще бъдат описани първоначално, е Орлин Дворянов. За него може да се каже, че в България той е специалистът с най-голям опит в тази област въобще. Работата му по международни проекти, свързващи изкуството и неформалното образование започва още 1993 г.<sup>4</sup> – годината, в която България за първи път е допусната до европейските финансиращи програми за подобни проекти. В многобройните уъркшопи, в които взема участие, О. Дворянов най-често е водещ на ателиета за пърформанс, инсталации, изработка на театрални и пърформанс костюми. В общия случай, дейността на ателиетата, които води, започва с търсене на обща ориентация относно подготовката и мотивацията на хората в групата, протичаща под формата на взаимно представяне. Следва обща дискусия по темата на уъркшопа, където влизат представяне на концепцията на лидера за работата и обсъждане на първоначални предложения и идеи на участниците относно изразните средства и вариантите за решения. Обикновено в началото предлаганото от участниците не е много, поради което по-скоро трябва да се говори за първоначална ориентация. В следващия етап лидерът проверява креативните възможности и нивото на познание на участниците в дадената област. По-нататък работата продължава в съответствие с дейностите, предвидени в конкретното ателие. Ако ателието е за пърформанс, водещият поставя рамка, в която участниците импровизират, обикновено свързана с движенческо овладяване на пространство и работа с предмети. Започва се със загрявка – игрова или спортна. Тези импровизации принципно продължават до средата на проекта, като естествено се съобразяват с конкретната му специфика. Така лидерът добива обща представа за възможностите и нагласите на участниците, както и за мястото, средата и материалите. На тази основа той изгражда схема, на базата на която предлага на конкретни участници да запълнят определени пунктове от нея. Визията на съответната презентация се фиксира и се репетира. Набляга се на времевата последователност и усещането за протичането на пърформанса и съответните акценти.

Когато воденото ателие е свързано с изработката на костюми, основното на което се набляга е логиката на персонажа. Като подход, лидерът първо обяснява връзката на костюма с тялото. Участниците са насочвани първоначално към конструктивната страна, а чак след това към естетическата. Основен принцип на водените от О. Дворянов ателиета в тази област е изпробване-

---

<sup>4</sup> Първият международен младежки обмен по програмите на ЕС, в който сдружение „Изкуство в действие“ взема официално участие, е „Изкуство на промяната“, проведен през 1993 г. в Берлин, Германия в рамките на фестивала „София поздравява Берлин“. В него като ръководители на ателиета участват Орлин Дворянов, Антония Дуенде и Ирена Митова (вж. каталог Срещи-спирки-сбгубвания, „Изкуство в действие“, С., 2006) – бел. Д. А.

то на костюмите от тези, които ги изработват, независимо дали ще играят с тях по-късно.

Следващият водещ на ателиета в наблюдаваните уъркшопи, чийто подход ще се представи тук, е Антония Дуенде. Нейното участие в тези художествено-образователни проекти, в голямата част от случаите е от страна на различни германски организации, независимо че тя самата е от български произход, но живее и работи в Германия. Като цяло А. Дуенде ползва принципи, които са проверени в практиката. В проектите, засегнати от гореспоменатото изследване, тя води ателиета за акционна живопис и за модни шапки, но извън тях често е лидер на ателиета, насочени към изработката на пространствени инсталации. В реализираните уъркшопи тя не разчита толкова на дискусиата, колкото на свободния подход: дава първоначални обяснения, свързани с принципите на композиране и конструиране, след което тласка участниците в групата сами да импровизират в материал. Следи процеса на работа през цялото време, като в определени моменти се намесва с предложения към съответния участник. Набляга на конструктивните хватки и връзки. Обикновено подава темпото на работа, което участниците трябва да следват. Характерно е, че изработеното в ателиетата, които води А. Дуенде, обикновено се обиграва движенчески.

Ева Ковалски е следващият разглеждан лидер. Тя е част от екипа на немското сдружение „Offener Kunstverein e. V.“, което е партньор и организатор в някои от изследваните проекти. Обикновено Е. Ковалски води ателиета, насочени към фотографията, колажа, инсталационните форми и костюмите. Тя самата предварително има много ясна концепция какво ще прави в рамките на ателието, което ръководи. В болшинството от случаите предварително подготвя материали и литература, за да не се губи време в търсене. Започва с първоначални обяснения и поставяне на задачи, които градират от по-лесни към по-сложни. За разлика от предходния описан лидер – А. Дуенде, която действа активно с цялата група, – тя е вътре в групата и действа със всички, – достигайки съвместно до решения, то Е. Ковалски първо дава предварителен модел, който участниците да следват. Прави демонстрация, след което следи за изпълнението, внимавайки доколко се следва моделът, като съответно коригира и насочва.

Друг подход има Сбине Рейч. Този лидер, както и предходният, е също част от екипа на немското сдружение „Offener Kunstverein e. V.“. С. Рейч обикновено води уъркшопи за живопис и ландарт. Характерно за подхода ѝ е, че първоначално въвлича групата в наблюдение на различни обекти и предмети, с които би могло да се работи, като набляга на детайлите. Също така представя много визуални материали (филми, репродукции и др.), които биха могли да са свързани както с темата и концепцията, така и с материалните характеристики на ползваната художествена форма, и беседва върху тях с участниците. След това оставя групата да действа самостоятелно, като тя самата работи паралелно с нея, коментирайки през цялото време и наблягайки на съществени момен-



ти. Накрая на уъркшопите, които С. Рейч води, винаги се прави презентация с изложбен характер и се обсъждат резултатите.

От казаното дотук можем да обобщим, че предвид спецификата на функциониране на уъркшопите в сферата на изкуството, лидерската работа предполага солидна база творчество, особено в контекста на груповия характер на дейността. От няколкото посочени примера може да се направи изводът, че съществува сериозно разнообразие от възможни варианти за лидерски подходи, които водещите на подобни мероприятия биха могли да следват. Решението за избор на даден подход обаче зависи изключително от нагласата на съответния лидер, който от своя страна е длъжен винаги да се съобразява с възможностите на групата, която води.

#### ЛИТЕРАТУРА

*Петров, П., М. Атанасова.* Образованието и обучението на възрастните. Актуални проблеми. Веда Словена – ЖГ, С., 1999.

*Чикуров, О.* Что такое WORKSHOP? Пособие для организаторов практических семинаров. Псков, 2001.

Срещи-спирки-сбогвания, „Изкуство в действие“. Каталог. С., 2006.

Студията е предадена за включване в Годишника през месец март 2008 г.