ГОДИШНИК
на Софийския университет „Св. Климент Охридски“

Факултет по начална и предучилищна педагогика

ANNUAL
of Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Faculty of Preschool and Primary School Education

Том/Volume 106

УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ST. KLIMENT OHRIDSKI UNIVERSITY PRESS
СОФИЯ • 2015 • SOFIA

Р Е Д А К Ц И О Н Н А К О Л Е Г И Я

Проф. д-р *Стефан Алтъков* (отговорен редактор), проф. дпн *Клавдия Сапунджиева*, проф. д-р *Божидар Ангелов*, доц. д-р *Николай Цанев*, доц. д-р *Ивайло Петров*, доц. д-р *Данка Щерева*

Редактор *Маргарита Сидерова*

© Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по начална и предучилищна педагогика
2013
ISSN 0861-8216

СЪДЪРЖАНИЕ

Татяна Борисова, Анна Георгиева – Българският фолклор в учебните програми и читанки за началните класове (1961–2001) 5

Радослав Пенев, Любослава Пенева, Вероника Вълканова, Габриела Кирова, Михаела Рачева – Отношение на съвременното българско семейство към оптимизираната регламентация на предучилищното образование 35

Лора Спиридонова – Модел за рефлексия на интеркултурната компетентност 63

Розалина Енгелс-Критидис – Проучване на уменията за интерпретиране на пословици и поговорки при български деца от предучилищна и начална училищна възраст, живеещи в чужбина 83

Анна Трошева-Асенова – Умението за четене с разбиране и подходи за подобряването му при деца с увреден слух 109

Милен Замфиров – Динамика на интересите на кандидат-студентите към специалностите „Специална педагогика“, „Логопедия“ и „Медицинска рехабилитация и ерготерапия“ в Софийския университет „Св. Климент Охридски“ (2005–2013). 131

Нели Петрова – Приемна грижа като споделено родителство (резултати от практико-приложно проучване) 149

Цветослав Николов – Измерения на мобилната социална работа за подкрепа на безнадзорни деца 177

Марина Пиронкова – Развитие на гимназиалното образование в България (от Освобождението на България през 1878 г. до промените през 1989 г.) 201

Лаура Димитрова – Възпитателната роля на традиционния и постмодерния орнамент 219

Мая Димчева – Някои особености на детската изобразителна дейност в предучилищната и началната училищна възраст 237

Венцислава Стоянова – Декоративно-абстрактната форма на спиралата като символ и смислово понятие в културата и изкуството 249

CONTENTS

Tatyana Borisova, Anna Georgieva. Bulgarian folklore in primary school curricula and readers (1961–2001) 5

Radoslav Penev, Luboslava Peneva, Veronika Valkanova, Mihaela Racheva, Gabriela Kirova. Attitude of contemporary bulgarian families to optimization the regulation of pre-school education. 35

Lora Spiridonova. Model for reflection on intercultural competence. 63

Rozalina Engels-Kritidis. Research on the skills for interpreting proverbs and sayings in bulgarian preschool and primary school age children living abroad 83

Anna Trosheva-Asenova. The skill of reading comprehension and approaches of its improvement for children with hearing impairment 109

Milen Zamfirov. Dynamic in the interests of candidate students for the specialities in St. Kliment Ohridski sofia univeristy: Special pedagogy, Speech therapy and Medical rehabilitation and ergotherapy (2005–2013) 131

Nelli Petrova. Foster care as shared care – results from a practical and applied research 149

Tsvetoslav Nikolov. Mobile social work framework for supporting children on the street 177

Marina Pironkova. Development of the secondary education in bulgaria (from the bulgarian liberation in 1878 to the changes in 1989). 201

Laura Dimitrova. Educative role of the traditional and of the postmodern ornament . . . 219

Maya Dimcheva. Some features of the fine arts for children in the kindergarten and primary schools 237

Ventsislava Stoyanova. The decorative abstract form of spiral as a symbol and semantic concept in culture and art 249

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА
Том 106
ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI“
FACULTY OF PRESCHOOL AND PRIMARYSCHOOL EDUCATION
Tome 106

БЪЛГАРСКИЯТ ФОЛКЛОР В УЧЕБНИТЕ ПРОГРАМИ И ЧИТАНКИ ЗА НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ (1961–2001)

ТАТЯНА БОРИСОВА*, АННА ГЕОРГИЕВА**

Катедра „Начална училищна педагогика“

Татяна Борисова, Анна Георгиева. БЪЛГАРСКИЯТ ФОЛКЛОР В УЧЕБНИТЕ ПРОГРАМИ И ЧИТАНКИ ЗА НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ (1961–2001)

В студията се открояват водещи тенденции в образователната политика през последните 40 години по отношение на запознаването на учениците от началните класове с родния фолклор чрез анализ на учебното съдържание, включено в учебните програми и читанките.

Tatyana Borisova, Anna Georgieva. BULGARIAN FOLKLORE IN PRIMARY SCHOOL CURRICULA AND READERS (1961 – 2001)

The study analyses the content of primary school curricula and readers in order to identify the major tendencies in the educational policy with regard to the introduction of primary students to the national folklore in the last forty years.

Key words: folklore, folk traditions, customs, folklore genres, primary school curricula for Bulgarian Language and Literature, primary school readers

* Контакт: доц. д-р Татяна Борисова, СУ „Св. Климент Охридски“ – ФНПП, София, п. к. 1574, бул. „Шипченски проход“ № 69А, каб. 409, тел. 02/9706277, borisovatania@abv.bg

Contact: Tatyana Borisova, Sofia University „St. Kliment Ohridski“, Sofia 1574, „Shipchenski prohod“ 69A, room 409, tel. number: +35929706277, borisovatania@abv.bg

** Контакт: гл. ас. д-р Анна Георгиева, СУ „Св. Климент Охридски“ – ФНПП, София, п. к. 1574, бул. „Шипченски проход“ № 69А, каб. 409, тел. 02/9706277, georgieva76@abv.bg

Contact: Anna Georgieva, Sofia University „St. Kliment Ohridski“, Sofia 1574, „Shipchenski prohod“ 69A, room 409, tel. number: +35929706277, georgieva76@abv.bg

Интересът към фолклора и най-вече към възпитателната му роля за подрастващото поколение се проявява още по време на Възраждането. Достатъчно е да посочим имената на такива значими за развитието на българското образование и българската педагогическа мисъл автори, като д-р П. Берон („Буквар с различни поучения“ – 1824), Г. Бусилин („Български буквар“ – 1844), Хр. Данов („Втора четеница“ – 1861), П. Калянджи („Другар за децата“– 1863) и др., които включват в своите учебници различни творби от българския фолклор, давайки му висока оценка като носител на непреходна художествена и възпитателна стойност.

В тази връзка Н. Ковачева отбелязва, че в „народното творчество педагозите откриват богата гама от образи и чувства, картини от действителност многоцветна и разнообразна“. Това, което привлича Възрожденските ни педагози във фолклорните творби, е, че са наситени с „възпитателна идейност в духа на народния морал и трезвото народно светоотношение“ (Ковачева 1970:96).

Положителното отношение на нашите педагози към фолклора ни се съхранява през всичките периоди в развитието на образователната ни система до днес.

Фолклорните творби за деца са ценени не само като художествено постижение на колективния народен дух, но и като действено педагогическо средство за формиране на детската личност. Възпитателната функция на фолклора ще бъде разгледана в отделен параграф в тази студия.

В съвременния свят според нас излиза на преден план и друга важна функция на фолклора – социализиращата. Съвременните български деца се изграждат като личности в условията на едно информационно общество в рамките на една Европейска общност, към която нямаме еднозначно отношение и като битие, и като съзнание. Или както казва Т. Жечев в едно свое интервю за сп. „Век 21“ (бр.10, 9–15.03.1994 г.) „… само след като сме преизпълнени като българи, можем да станем европейци!“ (цит. по Дяков 2002).

Нашите деца живеят в динамично променяща се среда, повлияна от различни култури, но културната идентичност е тази, която позволява на всеки индивид да съхрани съзнанието за принадлежност към една етническа група. Фолклорът носи това самосъзнание и в същото време го формира.

В различните елементи на фолклорната ни култура откриваме стереотипите, образците на поведение както в отношенията с другите, така и в отношенията на индивида към заобикалящия го свят. Запознавайки децата с фолклорното ни богатство, ги въвеждаме в духовното ни битие като резултат от натрупан социален и естетически опит.

Обект на изследване в студията са учебните програми и действащите, според тях, читанки за периода от 1960 до 2001 г. с оглед мястото на българския фолклор в учебното съдържание по български език и литература за началните класове. Спираме се на този период поради две основни причини.

Предварителният анализ на учебните програми ни показа, че от 1951 до 1973 г. характерът на обучението по четене е един и същ (енциклопедичен). В учебното съдържание, маркирано с програмите от 1951, 1954, 1960 г., не се откриват съществени различия по отношение на фолклорните жанрове, даже и като препоръчителни заглавия на фолклорни текстове. Различното в програмата от 1960 г. е включването на народните празници и обичаи като част от фолклорната култура и запознаване на учениците с тях. И тъй като в нашето изследване включваме и двете страни на фолклорната култура (културни дейности и културни текстове), то анализът ни се ориентира към посочения период.

Предмет на изследване са елементите на фолклора, включени в учебните програми и читанките, динамиката в тяхното присъствие на ниво учебни програми и на ниво учебници, т.е. в читанките през различните години от разглеждания период.

Целта на изследването е да се открият водещи тенденции в образователната политика през последните 40 години по отношение на запознаването на учениците от началните класове с родния фолклор чрез анализ на учебното съдържание, включено в учебните програми и читанките.

Задачите на изследването се свеждат до:

1. Разкриване възпитателната роля на фолклора в развитието на съвременното дете.
2. Анализ на учебните програми по български език и литература, за да се открои мястото, което се отделя на фолклора в обучението и възпитанието на учениците от началните класове.
3. Анализ на читанки, издавани в съответствие с анализираните учебни програми, за да се проследи динамиката в присъствието на различните елементи на фолклора в образователната система.
4. Открояване на водещи тенденции, свързани с ролята на фолклора в обучението и възпитанието на учениците от първи до четвърти клас.

За да се даде обективна картина на мястото и ролята, заемани от българския фолклор в образователната ни система през различните периоди от нейното развитие, трябва да се направят някои важни уточнения, свързани с различните сфери на фолклорната ни култура.

„Самата фолклорна култура е култура на синтеза между индивидуалното и социално-груповото, между художественото и нехудожественото, между битовото и празничното…“ (Дяков 2002:144). „Народната култура“ (терминът се употребява като синоним на фолклорна култура) включва и културни дейности, и културни текстове. Към културните дейности отнасяме обредите и обичаите, които изграждат народния календар, а към културните текстове – народното песенно творчество, приказната и неприказната проза, кратките фолклорни жанрове (пословица, поговорка, гатанка, притча, анекдот), детски фолклор.

Както справедливо отбелязва Ж. Атанасов още в далечната 1973 г., „фолклорът винаги е бил и ще си остане средство за възпитателно въздействие“ (Атанасов 1973:6). Тази възпитателна функция на фолклора се реализира не само и единствено чрез текстовите продукти на народното творчество, но и чрез обредите и обичаите, изграждащи народния календар, тъй като те носят съхранена етническата функция на фолклора. Ето защо, в изследването се включват и двете страни на фолклорната култура – народните обреди и обичаи и народното текстово творчество.

Анализът на учебните програми и на читанките, отнасящи се до обучението на учениците от първи до четвърти клас, цели да установи присъствието на различните проявления на народната култура в образованието на подрастващото поколение.

Българският фолклор присъства в учебното съдържание, включено в рамките на обучението по различни учебни предмети – музика, изобразително изкуство, физическо възпитание, бит и техника, и разбира се, български език и литература.

Нашето изследване се концентрира изцяло върху обучението по български език и литература от първи до четвърти клас, съзнавайки че така няма да представим в пълнота проблема за мястото на фолклора в образователната ни система, но се надяваме, че направените от нас обобщения за учебен предмет, който винаги е имал най-голям седмичен хорариум сред другите предмети (7 часа по сега действащия учебен план на МОМН) в голяма степен ще са значими и за общата картина.

Един предварителен преглед на учебните програми от 1961 г. до днес (последната приета и действаща Учебна програма по български език и литература от първи до четвърти клас е от 2001 г.) и читанките от този период показват следното.

Празниците от народния календар, намерили място в анализираната учебна документация, са от двата цикъла – зимен и летен, и често определяни от народа ни като главни празници, а именно – Бъдни вечер, Коледа, Рождество Христово, Сурвакане; Цветница, Лазаров ден, Великден, Възкресение, Гергьовден, Баба Марта. Към тях включваме също Ден на будителите и Ден на светите братя Кирил и Методий като празници, утвърдили се на по-късен етап, но имащи и до днес важна роля във формирането на българското самосъзнание у подрастващото поколение.

От българското народно творчество място са намерили главно различните видове приказки (за животни, битови и фантастични), народни песни и кратките фолклорни жанрове – пословици, поговорки и гатанки. Произведения от другите фолклорни жанрове като предания, легенди и от т.нар. детски фолклор не бяха открити в изследвания период или някои се появяват твърде епизодично (с едно произведение в една или най-много две читанки) и в този смисъл нямат представителност и не се включват в конкретния анализ.

Трайният и непреходен интерес към народното творчество се дължи на близостта му до народната душа, до вечните стремежи на човека към доброто, красотата и справедливостта, намерили израз в проста поетична форма, в дълбоки житейски обобщения, проникнати с мъдрост и емоционално вълнение. Затова сътворените от народа литературни творби винаги ще останат любимо и разбираемо за всички четиво – малки и големи, за преживяващите непосредствено естетическите и нравствени ценности и за търсещите дълбочината на философското мислене (Атанасов 1986:153).

Народните мъдрости не са дело само на един народ. Жечо Атанасов подчертава, че част от българските пословици и поговорки съдържат преводи от фолклорни произведения и на други съседни народи и особено на по-стари цивилизации, оставили следи по нашите земи. „Гарван гарвану око не вади“ е превод на латинската сентенция “Cornis cornieu nunquam” (всъщност мисъл на Макрибий). Или „Бързай полека“ е побългарената латинска пословица “Festina lente”, като от своя страна и римляните са я възприели от гърците. Побългарени са и сентенции като „Всяко начало е трудно“ (Omne principium difficile), „Лисицата (вълкът) козината си мени, нрава – не“ (Vulpis pilum mutat, non animum) и др. Дълбоко във фолклора са навлезли библейски сентенции и множество турски пословици: „Я камилата, я камиларя“, „Търкулнала се тенджерата – намерила си капака“, „И това ще мине“ (Атанасов 1986:12). Част от тези сентенции присъстват и в учебното съдържание и се изучават по литература от учениците от първи до четвърти клас.

ПЕДАГОГИЧЕСКИ И ВЪЗПИТАТЕЛНИ ФУНКЦИИ НА ФОЛКЛОРА

Приемаме предложената от П. Динеков класификация в жанрово отношение на българското народно творчество в следните няколко основни групи: 1) народна проза (приказки, анекдоти, легенди, предания, мемоарни разкази); 2) пословици и поговорки; 3) гатанки; 4) наричания (баяния, гадания, благословии, клетви); 5) детски фолклор; 6) хумор и сатира; 7) народна драма; 8) народни песни (народна поезия в тесния смисъл на думата, но тук се открояват обредни, митични, юнашки, исторически, хайдушки, балади, битово-социални песни, детски песни и залъгалки, съвременни народни песни). Пълно и точно разграничение на всички групи песни е невъзможно, преливанията и кръстосванията са неизбежни (Динеков 1990:270).

В българската народопсихология произведенията от народното творчество са използвани като повод за размисъл и възпитаване на общоприети добродетели, но и осмиване на недостатъци в характера и поведението на подрастващите. Възпитанието е област, която съдържа вековен опит, предаван устойчиво от предците на потомството.

Всичко в приказките се подчинява на определена нравствена и художествена цел. Желаното става постижимо, невъзможното – възможно, не-

ясното се конкретизира в ярки художествени образи. Въвеждането на фантастични елементи увеличава възможността за по-широко философско обобщение, за синтезиране на нравствени изводи, които са конкретни и с илюстрираща образност. Похватите на хиперболизация, одухотворяване, ярко противопоставяне на доброто и злото подпомагат детето да разбере по-добре въплътените художествени и нравствени концепции, които често имат силата на онагледяването.

Силното възпитателно въздействие на приказките се дължи на тяхната тематична насоченост и връзка с живота. В народните приказки се застъпват темите за отношенията в семейството, осмиването на лични и обществени недъзи, за глупостта, ума и хитростта, борбата със социални врагове на народа.

Действието се развива по линията на контраста, „като непрекъснато се противопоставят отрицателни и положителни герои“, което позволява на народния разказвач да утвърди доброто и да отрече злото в човешкия живот и човешките взаимоотношения. Важна особеност на битовите приказките е техният оптимизъм. Както подчертава П. Динеков, в тях „народът дава израз на своето отношение към живота, поглежда критично на обществените явления, търси разрешение на въпроса как да се живее, вярва, че за хората е предопределена по-добра съдба, че справедливостта, разумът, доброто, неизбежно ще победят“ (Динеков 1963). Понякога битовата приказка завършва с пословица или поговорка.

Битовите приказки заемат значително място в общото приказно наследство на нашия народ. Съществена особеност на този вид приказки е алогичността на обикновеното, което е силно преувеличено. Проявеното качество е хиперболизирано, изведено от негативните реални граници и именно това е интригуващият момент в битовата приказка: в това е и най-често изворът на хумора и сатирата. В тях винаги тържествува доброто, независимо как ще се прояви – като отрицание на злото или като упрек.

Персонажът в битовите приказки се определя от тематичния обхват и идейното съдържание на тази част от народното поетическо творчество. Чрез герои в народните приказки се разкрива движението на повествованието. Липсва индивидуализация, героите са типизирани обикновени хора – мъжът, снахата, чорбаджията, сиромахът.

Съществуват съмнения за въздействието върху съвременните деца и реалната възпитателна стойност на народните приказки, защото в тях се разказва за далечни събития и образност, неприсъщи на съвременността.

За днешните деца са чужди битовата обстановка, действията на героите (вършеят, наливат вода от извор или кладенец), характерът на стълкновенията, за които се узнава предимно от народното творчество. Щастливият финал обаче, успехът на последователния в действията си положителен герой въздействат мотивиращо върху светогледа и нравственото израстване на детето. Неслучайно жанрът приказка е сред най-предпочитаните от уче-

ниците в началните класове през последните 40 години, според резултатите от проучвания на читателските им интереси (вж. Атанасов 1973, Мирчева 1986, Георгиева 2003).

Най-общото очертаване на темите в българските народни битови приказки представя богатството на народния дух, на нравствения и социалния идеал на народа. В това се крие голямата им възпитателна сила и отреждането на значително място в учебното съдържание по четене (литература) в началните класове.

Народните песни отразяват особеностите на една отминала обредност и душевност. На съвременните деца не е ясен смисълът на повечето обредни песни, никой не е виждал овчар да свири на кавал на стадото си, няма ратайчета, които изплакват мъката си от разлъката с родния край и молят „облачето бяло“, вятъра или звездата вечерница да предадат далечен поздрав на близките в скътаното някъде родно село. Изменени са понятията за разстояние, за време, нови и съвършено различни са житейските впечатления на съвременното дете.

Най-същественият възпитателен ефект от изучаването на народните песни е, че по този начин се допринася подрастващите поколения да се приобщят без прекъсване и без фалш към живата и непреходна народна култура, която отразява трайната и вековна народна душевност.

Пословицата е сбито изразена мисъл с поучително съждение, която обобщава продължителен опит и утвърждава истини, проверени в живота, даващи насока за действие и поведение. Лаконичният текст има подчертано поучителен смисъл, но изразяването на мъдрата мисъл става и с помощта на художествения образ.

Част от пословиците възникват като общи съждения и изводи от наблюдения над живота, бита и труда и представляват резултат от живия народен опит, например „Каквото посееш, такова и ще пожънеш“, „По дрехите посрещат, по ума изпращат“.

Друга група пословици възникват като сбити и синтезирани изводи или характерни изречения от фолклорни творби – главно народни приказки и анекдоти. Такива са пословиците „Болен здрав носи“, „Неволята учи“, „Лоша рана заздравява, лоша дума не се забравя“, „Примък – отмък“, „Бързата работа – срам за майстора“ и др. (Енгелс 2012:19).

Поговорката обикновено е по-многозначна от пословицата и представлява словосъчетание, което се използва в определени случаи, като „След дъжд качулка“, „От игла до конец“ и др.

До формулирането на мъдростта много често се стига като резултат на разказана история (приказка, случка) и е извлечена като нравствено правило от разказаното.

Пословиците и поговорките не се четат като самостоятелно художествено произведение. Обикновено те се вплитат в текста или са негов логичен за-

вършек, подпомагат естетическото и идейното осмисляне на произведението. Пословицата завършва и засилва художественото впечатление. Усвояването на пословиците и поговорките от децата развива систематичното и аналитичното мислене, подпомага тълкуването на художествената образност, съдейства за формиране на художествено мислене.

Специфичното за гатанката е алегоричното описание на белезите на предмет или явление, което подсказва само някои от най-типичните му белези. Има традиционни похвати за насочване към правилния отговор на гатанката: даване на цифрови белези, загатване на словесни подобия, съобщаване на цвят, форма, дейност, начин на употреба на предмета. В народните приказки гатанките са средство за проверка на досетливостта и на ума. А в някои източни религии гатанките имат мистично съдържание и тяхното тълкуване приема характер на тайнствена обредност.

Народният създател на гатанки проявява много тънко чувство за мяра – колко да каже, колко да подскаже и колко да спести от описанието, за да създаде приятно интелектуално затруднение, да активизира мисленето за търсене на правилния отговор.

Разбирането на гатанките от децата е свързано с определено равнище на интелектуално развитие и умствена зрелост, за да схванат характерните каузални връзки, подобията на белезите. Умението да се правят аналогии и да се вниква в смисъла на използваните метафори е резултат от по-продължителен житейски опит и наблюдения и на по-висока степен на анализ и обобщения. Най-добре децата разбират гатанките на 6–7-годишна възраст.

II. УЧЕБНАТА ДОКУМЕНТАЦИЯ, ПРЕДПОСТАВКА ЗА ИЗУЧАВАНЕ НА БЪЛГАРСКИЯ ФОЛКЛОР

1. Анализ на учебни програми по български език и литература от първи до четвърти клас (1951–2013)

Присъствието на произведения от българското народно творчество в учебните програми, а оттам и в изучаваното в началните класове по литература учебно съдържание, се предопределя от глобалната визия за целта на литературното обучение, седмичният хорариум на часовете по този предмет.

В следващата таблица 1 в систематизиран вид са представени броят на часовете за обучение по български език и колко от тях са предвидени за обучение по литература. Както се вижда, в различни периоди учебният предмет има различни наименования и обхваща обучение от първи до трети или четвърти клас.

Забелязва се, че учебният предмет за изучаване на български език и литература, през всички периоди и действали учебни програми между 1961 и 2001 г., представлява почти 30 % от седмичния хорариум на изучаваните задължителни учебни предмети в началните класове.

Таблица 1. Седмичен брой часове по български език, според учебните програми 1961–2002 г.

Година на програмата	Наименование на предмета	Общ брой часове	Часове по четене
1960 г., 1964 г.	Български език	I–III клас по 11 часа; IV клас – 7 часа	I–III клас – по 6 часа, IV клас – 3 часа (общо за седмицата I клас – 22 часа, II клас – 23 часа, III клас – 25 часа, IV клас – 26 часа)
1973 г.	Български език и литература	I, II клас – 10 часа, III клас – 9 часа	I клас – 4 часа, II клас – 5 часа, III клас – 4 часа (общо за седмицата I, II клас – 24 часа, III клас – 25 часа)
1981 г.	Родна реч (I–III клас)	I клас – 8, II клас – 8 /1/, III клас – 7 /1/ /за извънурочна дейност – за извънкласно четене/	Няма разбивка по направления (В учебния план има и отделно предмет самоподготовка, в който е заложен 1 час по родна реч.)
ПГО 1981 г.	I равнище задължително „Чета, пиша, смятам“ II равнище незадължително „Чета книги“	I–III отд. – 10 часа, IV отд. – 11 часа I–IV отд. – 4 часа	Няма разбивка по предмети. В тези часове се работи с учебника. Те обхващат материал по роден език, руски език (3 и 4 отд.), математика, енциклопедично представен материал из историята, географията, биологията, химията, физиката, астрономията и т.н.
ПГО 1991 г.	„Чета, пиша, смятам“, „Чета книги“ (вече е равностоен предмет, но липсва при полудневната организация.)	При целодневна организация: I–III отд. – 10 часа, IV отд. – 11часа При полудневна: I-II отд – 9 часа, III–IV отд. – 10 часа	Общо за седмицата: при целодневно: I–IV отд. – по 40 часа + 2 часа за факултативна подготовка; При полудневно обучение: I–II отд. – 22 часа, III–IV отд. – 24 часа +2 часа за факултативна подготовка
1990 –1993 г.	Български език и литература	8 часа седмично	I клас – 4 часа + 0,5 часа извънкласно четене; II, III клас – 3 часа + 0,5 часа извънкласно четене
2002 г.	Български език и литература	7 часа седмично	1–4 клас 3 часа + 0,5 часа за извънкласно четене

С приемането през 1951 г. на учебната програма по български език започва енциклопедичният период (1951–1973 г.) в структурирането на този учебен

предмет. В обучението по четене се регламентира въвеждането на „обяснителното четене“. В тази програма се забелязва силен акцент към изучаване на произведения от българския фолклор, като в целите и задачите на програмата е посочено, че „в началното училище се отделя голямо внимание на естетическото възпитание. Училището трябва да събуди у децата любов към хубостите на родната природа и да ги запознае с най-значителните и достъпни за тях произведения от родното изкуство“ (УП 1951:4).

В учебната програма, влязла в сила от учебната 1960 г. (приета на 22.XI.1959 г.), за първи път е предвидено запознаване с повече обекти от българския бит и фолклор. За трети клас е заложена за изучаване тема „Из миналото на нашия роден край. Запознаване със стари съдове, дрехи, монети, паметници; разкази и предания от миналото на нашето родно място. Екскурзии и наблюдения. В музея; срещи със стари хора.“, тоест информацията няма да бъде само от поместените в читанката текстове, а запознаването с бита и обичаите ще бъде осъществено чрез беседа, наблюдение на обектите и разказ за тях. За четвърти клас като съдържание на четенето е предвидено да се осъществи „четене на произведения от народното творчество: приказки, басни, гатанки, пословици“.

В програмата от 1960 г. също са отпечатани списъци със заглавия на произведения за извънкласно четене, като в тях са обособени и раздели с текстове от народното творчество.

За втори клас са препоръчани следните произведения: Ран Босилек, „Весели приказки“; А. Каралийчев, „Български народни приказки“, т. 1; П. Димитров – Рудар, „Народни приказки“.

И в тази програма се поставя акцент върху запознаването на учениците с български народни приказки, което проличава от препоръчаните за извънкласно четене за трети и четвърти клас произведения.

Трети клас: народно творчество: А. Каралийчев, „Български народни приказки“, кн. II; М. Марчевски, „Кой е най-силен“ (нар. приказки); А. Каралийчев, „Малкият орач“ (нар. приказки); Сборник народни приказки „Златна книга на песните“.

Четвърти клас: народно творчество: А. Каралийчев, „Приказен свят“; Ив. Бурин, „Юнак – ясно слънце“; П. Димитров, „Хоро“ (хумористична антология); С. Попов, „Хитър Петър“ (УП 1960:29).

Забелязва се, че посочените произведения са същите като в програмата[1]

[1] В програмата от 1954 г. в списъка с препоръчителна литература за извънкласно четене са включени:

Втори клас: „Момче и вятър“ – бълг. нар. приказки под редакцията на Ран Босилек; „Малкият орач“ – нар. приказки, преразказани от А. Каралийчев; „Хоро“ – хумористична антология под редакцията на П. Димитров.

Трети клас: „Български народни приказки“ под редакцията на А. Каралийчев; „Хоро“ – хумористична антология под редакцията на П. Димитров; „Малкият орач“ – нар. приказки, преразказани от А. Каралийчев; „Златна книга на песните“ – сборник народни песни.

от 1954 г. Това свидетелства за запазване на линията и логиката за запознаване на учениците с представителни примери на произведения от народното творчество, отразяваната в тях тематика и осмиваните човешки недостатъци.

В учебната програма от 1964 г. работата с произведения от българския фолклор е заложена отново още от втори клас, когато по извънкласно четене е препоръчано учениците да се запознаят със следните авторизирани варианти на народни приказки: Ран Босилек, „Весели приказки"; Ангел Каралийчев, „Български народни приказки" том I; П. Димитров – Рудар, „Народни приказки" (УП 1964:19).

В програмата за трети клас е предвидено да се работи по следните две теми, кореспондиращи с българския фолклор: „Из миналото на нашия народ. Миналото на родния край: запознаване със стари дрехи, съдове, монети, паметници; разкази и предания за миналото на нашето село (град)."; „Приказки и басни. Какво се разказва в приказките и басните за труда, мързела, хитростта, правдата и т.н. Поуки от приказките и басните".

В списъка с препоръчителна литература за извънкласно четене са посочени следните произведения: „Баба разказва"; „Весели приказки на разни народи"; „Китайски народни приказки"; „Руски вълшебни приказки"; А. Каралийчев, „Български народни приказки", том. II; М. Марчевски – „Кой е най-силен" (народни приказки); сборник „Народни песни", „Златна книга на песните". По включените заглавия се вижда, че те обезпечават успешното реализиране на заложените за изучаване теми. Освен произведения от българския фолклор, учениците се запознават и с такива на други народи.

В програмата за четвърти клас се посочва, че у учениците се изгражда „елементарно понятие за народно и лично творчество" (УП 1964:26). То се обезпечава чрез включената за изучаване тема: „Народно творчество. Народни приказки, песни, басни, пословици и гатанки, в които се говори за добри постъпки, за труд и трудолюбие, за правда и честност и се осмива мързелът, самохвалството, лъжата и др.". Тази тема предполага систематизиране на представата на учениците за фолклорни произведения от различни жанрове и за насърчаваните в тях положителни качества на героите.

В списъка с литература за извънкласно четене за четвърти клас са поместени заглавията на следните произведения: А. Каралийчев, „Приказен свят"; Ив. Бурин, „Юнак ясно слънце"; П. Димитров, „Хоро" (хумористична антология); С. Попов, „Хитър Петър" (УП 1964:28).

Въпреки приемането на три отделни учебни програми за обучение по български език от първи до четвърти клас от 1954 г., 1960 г. и 1964 г., препоръчваните в тях за извънкласно четене произведения от народното твор-

---

Четвърти клас: прибавя се книгата „Приказки и басни" под редакцията на М. Марчевски; другите три се повтарят с посочените за III клас – „Български народни приказки" под редакцията на А. Каралийчев; „Хоро" – хумористична антология под редакцията на П. Димитров; „Златна книга на песните" – сборник народни песни.

чество остават едни и същи. Това свидетелства за една логическа последователност и тематична насоченост на идейното и нравствено въздействие върху светогледа на учениците.

С приемането на учебната програма от 1973 г. започва филологическият период (1973–1981 г.) в структурирането на учебния предмет, който вече се нарича „Български език и литература“. В тази програма се въвежда тригодишен курс на обучение (от първи до трети клас), а на ниво цели се споменава, че „кръгът от произведения в основни линии включва образци от фолклора, от нашата и чуждата класическа и от съвременната детска литература и от художествената литература, близка до жизнения и художествения опит на учениците“ (УП 1973:8).

В параграф „основни теми и произведения за задължително изучаване в училище и у дома“ се посочват заглавия на конкретни произведения, които са предимно народни приказки и народни песни:

Първи клас: народни приказки: „Три сестри“, „Кой бил по-трудолюбив“, „Сливи за смет“, „Двете козички“, „Двете козлета“;

Втори клас: народни песни: „Есенна слана“, „Овчар и гора“, „Два бора и ела“, „Провикна се здравец“; народни приказки: „Дядо и внуче“, „Човекът и лъвът“, „Хитър Петър и Настрадин Ходжа“, „Болен здрав носи“;

Трети клас: народни песни: „За българско име“, „Майка и синове“, „Мома и славей“, „Индже войвода“, „Пустата Стара планина“, „Руски братя“; народни приказки: „Клан-недоклан“, „Умен сиромах“, „Лисица и таралеж“, „Който не работи, не трябва да яде“.

В учебната програма от 1973 г. за извънкласно четене са посочени следните фолклорни произведения, които са в авторизирани издания:

Първи клас: Тр. Симеонов, „Изворче на жива вода“ (детски фолклор);

Втори клас: Асен Босев, „Хитър Петърчо“ (стихотворна разработка на хумористични народни приказки);

Трети клас: Здр. Сребров, Г. Веселинов, „Златна книга на песните“ (сборник народни песни за деца).

В тази програма се вижда, че относителният брой на фолклорните произведения намалява. Акцентира се на литературно-естетическата насоченост на обучението по четене, като се предвижда учениците да бъдат запознавани с новоизлезли книги и авторови произведения с прокламиране на идейни внушения в духа на политическата ориентация на страната ни в този период.

Отстъпление в областта на изучаването на произведения от българското народно творчество се забелязва в приетата през 1981 г. учебна програма, в която учебният предмет вече се нарича „Родна реч“.

С тази програма започва комплексно-интегралният подход в структурирането на учебния предмет (1981–1990 г.), като се акцентира върху работа и разбиране на „литературно-художествено произведение“. В тази програма

не са поместени списъци с препоръчителна литература за извънкласно или самостоятелно четене, липсват и препратки към произведения от българския фолклор. Само на равнище цели се споменава, че учениците следва да могат да разпознават произведения от жанровете приказка, разказ, стихотворение, народна песен, гатанка, пословица, но не е подчертано изискване за тяхната принадлежност към българското народно творчество (УП 1982:19).

Тази учебна програма действа в масовите обощообразователни училища до приемането на нова през 1990 г. от първи до трети клас и през 1993 г. за четвърти клас. В този период се апробира експериментална учебна програма (1980 г.), разработена от експерти, включени в Проблемна група по образованието (ПГО) към Министерство на народната просвета и от Българската академия на науките под ръководството на академик Благовест Сендов. Тъй като експерименталната програма не влиза в масовото училище, тя няма да бъде анализирана подробно.

С приетите учебни програми за обучение по български език и литература в от първи до трети клас от 1990 г. и в тази за четвърти клас от 1993 г. за масовото общообразователно училище започва следващият период (1990–2001 г.) в структурирането на учебния предмет, който отново се нарича „Български език и литература“. Запазва се седмичният хорариум от 8 часа седмично, от които 3 часа по литература и 0,5 ч. за извънкласно четене. В програмите от 1990–1993 г. не са посочени заглавия на литературни произведения, няма препоръчителни списъци с литература за извънкласно или самостоятелно четене. Като препратка към изискване за запознаване на учениците с произведения от народното творчество може да се приеме, че в програмата за втори клас е посочено на равнище учебно съдържание „практическо запознаване с приказка, разказ, стихотворение, народна песен, гатанка и пословица“, а в четвърти клас се акцентира на народните и човешки добродетели“ (УП 1990, УП 93).

През 2002–2003 г. са приети действащите в момента учебни програми по български език и литература от първи до четвърти клас. Заложеното в тях е съобразено с изискванията в приетите през 2000 г. Държавни образователни изисквания за учебното съдържание в културно-образователна област български език и литература (ДОИ).

Към ядрото от учебно съдържание „Социокултурни компетентности“ е заявено, че ученикът следва да умее да „открива основни белези на своята национална идентичност в изучавани литературни произведения“ и да „изказва благопожелания по случай традиционни празници и във връзка с български народни обичаи“. Тази формулировка, според нас, насочва към фолклорния жанр наричания и запознаване на учениците със съдържанието на обредните практики и традиции при честване/отбелязване на типични български народни обичаи – Коледуване, Лазаруване, Сурвакане, Великденска обредност.

В ДОИ към стандарта „Литературни компетентности“ се допълва и изискване ученикът да „познава съдържанието на най-значимите творби на българската детска литература и на българския фолклор, включени в учебното съдържание“, но липсват ясни препратки кои и какви да са те.

Във формулираните цели на обучението по литература в учебните програми от първи до четвърти клас е заложено изискване за запознаване на учениците с разнообразни по жанр литературни и фолклорни произведения.

В програмите за трети и четвърти клас в цел № 3 категорично се заявява необходимостта у учениците да се „формира отношение на толерантност и уважение към културната различност и мултиетничността, приобщаване към общочовешките ценности и изграждане на ясно съзнание за национална идентичност“ (УП 2003).

Гореспоменатите стандарти от ДОИ се реализират чрез конкретизация в учебните програми по български език и литература от първи до четвърти клас, където е посочено, че учениците следва да се запознаят последователно с произведения от следните литературни жанрове: гатанка, пословица, разказ, стихотворение, приказка (първи клас); басня и народна песен (втори клас); повест, роман за деца (трети клас); мит, легенда, комикс (четвърти клас).

Произведения от българския фолклор могат да бъдат включени за изучаване в първи, втори и четвърти клас, въпреки липсата на ясно заявяване (освен народна песен – втори клас) на изискване за принадлежност към фолклора.

В учебната програма за втори клас е посочено, че за литературното развитие на учениците съдейства „изучаването на включените в читанката литературни и фолклорни произведения“, с което авторите на програмата открито заявяват претенцията, че фолклорни произведения ще бъдат включени в предлаганото учебно съдържание в алтернативните читанки за втори клас.

Препратка към запознаване с българския фолклор (но не задължително с и чрез произведения от него) може да се открие в посочване на контекст и дейности, при които да се демонстрира владеенето на знания по посочен стандарт, че на учениците се „дава възможност да четат допълнително информация с научно-популярен характер за традициите, обичаите и ценностите на българина и на българските граждани с друг етнически произход“ (УП 2002, втори клас). И по-нататък в програмата е заложено изискване относно уменията за изказване на благопожелания по повод и народен обичай, празник от календара на българина, а второкласникът „да може да открива в изучаваните литературни и фолклорни произведения изобразени обредни действия във връзка с даден обичай на българина, да се ориентира в характерното за даден празник на българина, изобразено в конкретно литературно произведение“. Тази формулировка дава основания да се очаква, че в учебното съдържание по литература задължително следва да присъстват текстове (авторови, фолклорни или научнопопулярни), които да запознават учениците с българските традиции.

В учебните програми от първи до четвърти клас в два стандарта в ядрото на учебно съдържание „Социокултурна компетентност“ се уточнява какво следва ученикът да може в края на всеки клас.

Към стандарт № 2 за различаване на литературни жанрове, по-широко застъпени в учебното съдържание, се очаква ученикът в първи клас да може: с помощта на учителя да „се опитва да прави разлика между фолклорно и литературно произведение“, да „може да отгатва фолклорни гатанки“, на емпирично равнище да „познава пословицата като фолклорно произведение“, да „може да чете и разказва кратки народни приказки“. Акцентирането върху изучаването и запознаването с кратки фолклорни произведения е обосновано, защото съответства на спецификата във възприемането на 7-годишните ученици и на началното ниво на развитие на четивните им умения. В програмите за втори и трети клас са заложени еднакви очаквания, а именно, че „ученикът може с помощта на учителя да прави разлика на емпирично равнище между фолклорно и литературно произведение“, „да преразказва народни приказки ...“. „Познава в практически план пословицата като фолклорно произведение и може с помощта на учителя да я отнася и съпоставя с конкретното съдържание на изучаваното литературно произведение“, „може да чете и интерпретира с помощта на учителя конкретното съдържание на народна песен“ (УП БЕЛ 2002).

В учебните програми за трети и четвърти клас при повече стандарти се посочва препратка към изучавани или самостоятелно прочетени произведения от българския фолклор – за изразяване на отношение относно етичните отношения в семейството и малката общност, за откриване на характерни за националната идентичност на българина особености, за осъзнаване на културното различие и за формиране на национално самосъзнание.

В програмата за четвърти клас е заложено изискването в читанката да бъдат включени произведения от анонимното творчество – мит, легенда, приказка, пословица, поговорка, народна песен, гатанка. Подчертано е, че ученикът следва да „може да се ориентира в конкретното съдържание на изучавани произведения от българския фолклор – пословици, поговорки, народни песни, приказки, легенди“. Да може да чете изразително и да преразказва епизоди от такива произведения.

Към стандарт № 3 „Откриване на основни белези на национална идентичност в изучавани литературни произведения“ е посочено вече изискването ученикът да „може да прави в практически план паралели на литературни и фолклорни произведения на различни култури и етноси, като открива общото и различното между тях, странстващи приказни мотиви, общочовешки ценности и пр.“ Това може да се приеме като маркер за познаване от учениците на произведения не само от българското народно творчество, но и такова на други народи.

В програмата за четвърти клас са заложени завишени изисквания относно уменията за разбиране на съдържанието на пословици и поговорки,

защото се очаква ученикът да „може да разграничава в практически план обобщаващото значение на пословицата и нейната синтактична функция на завършена мисъл и незавършената мисъл на поговорката, несамостойната ѝ синтактична функция, стилистичната ѝ разговорна окраска в потока на речта“. Освен възприемането и разбирането на метафоричния смисъл, тук се насочва вниманието и към различаващите ги като кратък фолклорен жанр синтактични особености.

Четвъртокласниците следва да съотнасят пословицата и афоризма към конкретното съдържание на изучавано фолклорно и литературно произведение. Четат и отгатват гатанки, интерпретират съдържанието на народни песни.

В методическите бележки в програмата по раздели на учебното съдържание е заявено, че още от първи клас учениците следва да са запознати с народна приказка, гатанка и пословица. Изучават се литературни произведения с разнообразна тематика, съобразена с празниците от националния, природния и църковния календар, със задачите на литературното обучение.

В програмите за втори, трети и четвърти клас се съдържат едни и същи формулировки, затова тук те се споменават еднократно. Чрез изучаването на фолклорни произведения наред с формиране на национално самосъзнание се цели и формиране на естетически вкус, потребност от четене и толерантно отношение към българските граждани с различен етнически произход. По практически път учениците си изграждат начална представа за повторението, изброяването, епитета и сравнението и тяхната образна функция. Тези художествени похвати често присъстват и в произведенията от българския фолклор.

Запознаване на учениците с произведения от българския фолклор е заложено като изискване и в Адаптираната учебна програма за обучение по български език на ученици от първи до четвърти клас в чужбина. В нея е посочено, че в обучението по литература следва да се разглеждат литературни и фолклорни текстове, главно от български автори, като са спазени изискванията за техния подбор – художествена стойност, акцент на общочовешки и нравствени послания, от автори класици, жанрово и тематично разнообразие, засягащи проблеми, близки до житейския опит и вълнуващи учениците в тази възрастова група. Одобрените обаче от МОМН учебни книжки за обучение по български език и литература за ученици мигранти в България и за обучение на български деца в чужбина „Уча български език лесно и забавно“ и „Заедно в четенето“ не съдържат такива подходящи текстове.

2. Анализ на читанките, действащи в изследвания 40-годишен период

В таблица 2 е представен анализ на 26 читанки, излизали в периода от 1962 г. до 2005 г., в съответствие с анализираните по-горе учебни програми.

Таблица 2. Жанрово разпределение на включените в читанките (1962–2005 г.) произведения от българския фолклор

Читанка	Приказки	Народни песни	Гатанки	Пословици и поговорки
2 кл./1962 г.	9	3	8	14
4 кл./1962 г.	2	3	0	7
2 кл./1974 г.	7	2	23	22
3 кл./1977 г.	3	3	23	24
1 кл./1978 г.	8	1	2	6
2 кл./1978 г.	9	2	23	22
3 кл./1978 г.	5	3	23	24
2 кл./1980 г.	14	1	19	21
2 кл./1982 г.	5	7	3	11
1 кл./1983 г.	6	5	2	7
3 кл./1983 г.	4	7	10	45
3 кл./1985 г.	5	3	3	11
1 кл./1990 г.	7	3	5	11
2 кл./1991 г.	9	4	4	10
3 кл./1992 г.	5	5	6	3
1 кл./1993 г.	7	3	5	11
4 кл./1993 г.	3	2	0	0
4 кл./2000 г.	0	0	0	0
1 кл./2002 г.	4	1	4	3
2 кл./2003 г.	7	3	0	15
3 кл./2004 г.	2	5	0	1
4 кл./2005 г.	4	3	0	10
1 кл./2002 г.	2	0	0	5
2 кл./2003 г.	2	4	4	10
3 кл./2004 г.	7	2	11	15
4 кл./2005 г.	2	5	1	30
Общ брой	141	80	179	358

Въз основа на данните в таблицата може да се очертае следната обща картина:

1. Във всички анализирани читанки присъстват фолклорни произведения. Основно са представени следните жанрове: народни приказки, народни песни, народни гатанки, народни пословици и поговорки. Присъствието на различни фолклорни произведения във всичките анализирани читанки говори за трайна тенденция – през последните 40 години българският фолклор е неотменна част от учебното съдържание по български език и литература в началните класове.

2. Количественото съотношение на представените отделни фолклорни жанрове в анализираните читанки е в полза на кратките фолклорни жанрове – гатанки, пословици и поговорки. През различните години и в различните читанки техният абсолютен брой варира, но като цяло в количествено отношение те превишават останалите жанрове. Първенството се пада на пословиците и поговорките (358), след тях са гатанките (179), следват приказките (141) и на последно място са народните песни (80). На пръв поглед изглежда, че различните жанрове не са представени съразмерно в анализираните читанки, но ако се вземе предвид обема на кратките фолклорни жанрове (гатанки, пословици и поговорки), който е много по-малък от този на приказките и народните песни, става разбираемо защо за тях е отделено повече място в читанките. Разбира се, в последващия анализ на данните и в другите таблици, ще потърсим и друго обяснение на този факт.

3. Ако се проследят данните за всеки отделен фолклорен жанр по вертикала, ще видим, че от 1962 г. до 2005 г. постепенно броят на включените отделни фолклорни жанрове намалява. Тази тенденция се наблюдава при всичките жанрове. Например, ако в читанката за втори клас от 1980 г. са включени 14 народни приказки, то в една от читанките за втори клас от 2003 г. са включени 7 народни приказки; в читанката за втори клас от 1982 г. са включени 7 народни песни, а в една от читанките за същия клас от 2003 г. – 4 народни песни; гатанките падат от 23 в читанката за трети клас от 1977 г. на 11 в една от читанките за трети клас от 2004 г.; при пословиците и поговорките положението е същото – от 45 в читанката за трети клас от 1983 г. на 15 в една от читанките за трети клас от 2004 г. Спадът е различен през различните години, но е налице и може да се изведе като тенденция, а именно, че в читанките от последните години (по учебната програма от 2001 г.) броят на произведенията от различните фолклорни жанрове намалява. Тази тенденция важи за всички представени в анализа фолклорни жанрове (приказки, песни, гатанки, пословици и поговорки).

Ще задълбочим този анализ, като разгледаме динамиката в присъствието на фолклора в читанките по класове.

В таблица 3 са представени данните от анализираните читанки за първи клас. В таблицата са включени 5 читанки (от 1978 г., 1983 г., 1993 г. и 2002 г.). Тези читанки са пряко обвързани с учебни програми, създадени при провеждането на реформи в образователната ни система и в този смисъл са представителни за целия анализиран период. (Става дума за реформите през 1973 г., през 1981 г., през 1990 г. и последната през 2001 г.).

Таблица 3. Фолклорни жанрове, включени в читанките за първи клас (1978–2002)

Клас	Година на издаване на читанката, издателство	Жанр				Общ брой включени произведения
Първи клас		приказка	народна песен	гатанка	пословици и поговорки	
	1978 г., Народна просвета	8	1	2	6	17
	1983 г., Народна просвета	6	5	2	7	20
	1993 г., Просвета	7	3	5	11	26
	2002 г., Булвест 2000	4	1	4	3	12
	2002 г., Просвета	2	0	0	5	7

Тенденциите, които се очертават след анализа на данните от читанките за първи клас, могат да се обобщят в няколко посоки:

1. Общият брой на включените фолклорни произведения за изучаване в първи клас намалява от 1978 г. до днес. Естествено е да си зададем въпроса защо намалява броят на включените в читанките за първи клас фолклорни произведения. Причините трябва да се търсят на ниво учебна програма, тъй като читанките реализират заложените параметри в тях. Анализът на учебните програми, направен в предходния параграф на студията, показа, че с всяка следваща програма намалява общият хорариум на предмета, а оттук и часовете по четене/литература. Ако през 1973 г. учебното съдържание, предвидено за първи клас е разработено при общ хорариум 10 часа, от които 4 часа за обучение по четене, то през 2001 г. вече имаме общ хорариум за предмета – 7 часа, а от тях – 3 часа за литературно обучение. Намаляването на часовете естествено довежда до намаляване броя на всички художествени произведения за дадения клас, в това число и на фолклорните творби.

2. Що се отнася до съотношението между отделните жанрове фолклорни творби, включени в анализираните читанки за първи клас тенденцията е следната. На първо място отново са кратките фолклорни жанрове (гатанки, пословици и поговорки – 45), следвани от приказката – 27 и народните песни – 10. Прави впечатление, че кратките фолклорни жанрове значително намаляват в читанките от 2002 г.

Причината не е само в общото намаляване на часовете за учебния предмет, но и промяна в подхода към кратките фолклорни жанрове в литературното обучение на учениците. Ако в учебните програми и читанките до 2001 г. кратките фолклорни жанрове играят ролята на допълнителен четивен материал, без да е пряко обвързан с другите изучавани фолклорни текстове (най-често са представени на отделни страници в края на читанките или в края на съответен раздел), то в читанките от 2001 г. те са неотменна част от

другите фолклорни жанрове, т.е. включени са към съответни народни приказки, народни песни или като тематично обвързани с други литературни нефолклорни творби.

Да видим как се развиват нещата във втори клас. В таблица 4 са отразени данните от анализа на 8 читанки, използвани в обучението от 1962 г. до днес.

Таблица 4. Фолклорни жанрове, включени в читанките за втори клас (1962–2003)

Клас	Година на издаване на читанката, издателство	Жанр				Общ брой включени произведения
		приказка	народна песен	гатанка	пословици и поговорки	
Втори клас	1962 г., Народна просвета	9	3	8	14	34
	1974 г., Народна просвета	7	2	23	22	54
	1978 г., Народна просвета	9	2	23	22	56
	1980 г., Народна просвета	14	1	19	21	55
	1982 г., Народна просвета	5	7	3	11	26
	1991 г., Просвета	9	4	4	10	27
	2003 г., Булвест 2000	7	3	0	15	25
	2003г., Просвета	2	4	4	10	20

Тенденциите, които откриваме тук, са аналогични на тези в първи клас:

1. Общият брой на включените фолклорни произведения намалява от 1962 г. до днес. Зависимостта от общия хорариум на предмета в различните учебни програми се проявява и в читанките за втори клас. Ако погледнем последните три читанки (1991 г. и двете читанки от 2002 г.), ще видим, че стойностите са сравнително близки и много по-ниски в сравнение с читанките от 1974 г., 1978 г., 1980 г. С програмата от 1990 г. хорариумът на предмета Български език и литература е определен на 8 часа седмично, а през 2001 г. – на 7 часа седмично, а часовете по литература и по двете програми са 3 часа седмично.

2. И във втори клас жанровото разпределение е в полза на кратките фолклорни жанрове – общо 206 срещу 62 приказки и 26 народни песни.

Картината за трети клас не е по-различна. Данните от анализираните 7 читанки са представени в таблица 5.

Таблица 5. Фолклорни жанрове, включени в читанките за трети клас (1977–2004)

Клас	Година на издаване на читанката, издателство	Жанр				Общ брой включени произведения
Трети клас		приказка	народна песен	гатанка	пословици и поговорки	
	1977 г., Народна просвета	3	3	23	24	53
	1978 г., Народна просвета	5	3	23	24	55
	1983 г., Народна просвета	4	7	10	45	66
	1985 г., Народна просвета	5	3	3	11	22
	1992 г., Просвета	5	5	6	3	19
	2004 г., Булвест 2000	2	5	0	1	8
	2004 г., Просвета	7	2	11	15	35

Анализът показва, че набелязаните вече две основни тенденции се открояват и в читанките за трети клас:

1. Намаляването на общия брой фолклорни произведения от 1977 г. до днес е налице и в читанките за трети клас. Като изключение може да се посочи едната читанка от 2004 г. (на изд. Просвета), в която са включени общо 35 произведения на фолклора (при 8 в другата читанка – на изд. Булвест 2000).

2. Отново кратките фолклорни жанрове заемат челното място сред другите жанрове – 199 срещу 31 приказки и 28 народни песни. И тук имаме изключение. В читанката на изд. Булвест 2000 народните песни са на първо място – 5, следвани от приказките – 2 и кратките фолклорни жанрове – 1.

Тенденциите, които откриваме при анализа на петте читанки за четвърти клас, променят общата картина (вж. таблица 6).

Таблица 6. Фолклорни жанрове, включени в читанките за четвърти клас (1962–2005)

Клас	Година на издаване на читанката, издателство	Жанр				Общ брой включени произведения
Четвърти клас		приказка	народна песен	гатанка	пословици и поговорки	
	1962 г., Народна просвета	2	3	0	7	12
	1993 г., Просвета	3	2	0	0	5
	2000 г., Изд. къща Анубис	0	0	0	0	0
	2005 г., Булвест 2000	4	3	0	10	17
	2005 г., Просвета	2	5	1	30	38

Анализът на читанките за четвърти клас показва следното:

1. За първи път в този клас общата тенденция, характерна за предходните три класа, е нарушена. Общият брой на включените фолклорни произведения се увеличава от 1962 г. до днес. На какво се дължи този факт? Отново трябва да се обърнем към учебните програми. Анализът им показа, че с реформите от 1973 г. и от 1981 г. началният курс на обучение е тригодишен, т.е. в този период (1973-1990 г.) няма читанки за четвърти клас, тъй като той не е в рамките на началната образователна степен.

Връщането на четвъртия клас с програмата от 1993 г. не може да възстанови в същата степен, както в предходните класове, включването на фолклора в учебното съдържание. Много по-успешно го прави учебната програма от 2001 г. и това веднага се отразява положително и върху читанките, разработени по тази програма. Ето защо, за четвърти клас тенденцията е различна от тази за първи, втори и трети клас. И в двете читанки от 2005 г. фолклорните произведения заемат достойно място в учебното съдържание.

2. По отношение на жанровото разпределение и тук тенденцията се запазва. На първо място са кратките фолклорни жанрове – гатанки, пословици и поговорки (48) срещу 13 народни песни и 11 народни приказки.

Картината не би била пълна, ако не се анализира присъствието на народните празници и обичаи в читанките. Както вече отбелязахме, те са част от фолклорната ни култура, играят важна социализираща роля за подрастващото поколение и са включени като част от учебното съдържание в различните учебни програми. Преди да пристъпим към анализ на конкретните данни от анализираните читанки, трябва да направим едно уточнение. Тук се анализират не само включените фолклорни творби, свързани с определени празници и обичаи, но и произведения на видни наши детски писатели (класици и съвременни), в чиито творби се представят такива празници и обичаи. Чрез тях учениците също получават представа за празника и свързаните с него обичаи и по този начин се приобщават към бита на етноса, към който принадлежат.

В табл. 7 са представени данните за включените народни празници и обичаи в читанките за първи клас.

Таблица 7. Народни празници и обичаи, включени в читанките за първи клас (1978–2002)

Клас	Читанка – година на издаване, издателство	Народни празници и обичаи									Общ брой включени произведения
Първи клас		Ден на будителите	Коледа	Сурвакане	Баба Марта	Лазаруване	Цветница	Великден	Гергьовден	24 Май	
	1978 г., Народна просвета	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	1983 г., Народна просвета	0	0	0	2	0	0	0	0	2	4
	1993 г., Просвета	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	2002 г., Булвест 2000	0	0	0	0	1	3	3	1	1	9
	2002 г., Просвета	0	0	0	0	0	1	1	0	1	3

Анализът очертава следните тенденции:

1. Присъствието на творби, свързани с различни народни празници и обичаи, нараства от 1978 г. до днес. Ако в годините до реформата от 1990 г. в читанките почти отсъстват (с изключение на 24 май) народните празници и обичаи, то след реформата от 2001 г. тяхното присъствие е осезателно, особено в едната читанка (на изд. Булвест 2000).

2. Втората тенденция, която се откроява, е по отношение на самите празници и обичаи. В анализираните читанки за първи клас откриваме текстове, свързани с т.нар. пролетни празници и обичаи – Лазаруване, Цветница, Великден, Гергьовден, 24 Май. Отсъствието на текстове за зимните празници се обяснява с това, че в първи клас учениците работят с читанките след огрантяването, а то приключва през месец март. И тъй като букварите не са обект на анализ в тази студия, естествено не са открити данни за зимните празници. Тяхното присъствие ще се търси в следващите класове, в които е налице целогодишно обучение по читанките.

От табл. 8 се очертават тенденциите за втори клас.

Таблица 8. Народни празници и обичаи, включени в читанките за втори клас (1962–2003)

Клас	Читанка – година на издаване, издателство	Народни празници и обичаи									Общ брой включени произведения
Втори клас		Ден на будителите	Коледа	Сурвакане	Баба Марта	Лазаруване	Цветница	Великден	Гергьовден	24 Май	
	1962 г., Народна просвета	0	0	1	1	0	0	0	0	2	4
	1974 г., Народна просвета	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	1978 г., Народна просвета	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	1980 г., Народна просвета	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	1982 г., Народна просвета	0	0	3	1	0	0	0	0	1	5
	1991 г., Просвета	0	0	1	1	0	0	2	0	1	5
	2003 г., Булвест 2000	2	6	1	6	2	0	3	0	1	21
	2003 г., Просвета	0	3	1	1	1	2	1	0	1	10

Анализът на данните в таблицата показва следните тенденции:

1. Присъствието на текстове, свързани с фолклорните празници и обичаи, се увеличава от 1962 г. до днес и това се отнася както за зимните, така и за летните празници. При това увеличението през последните години (в двете последни читанки) е значително.

2. Втората тенденция, свързана с различната представителност на отделните празници и обичаи, показва, че водещи са Коледа, Баба Марта и Великден, следвани от Ден на будителите, Лазаруване, Цветница, Сурвакане и 24 Май.

Да видим как стоят нещата в читанките за трети клас (вж. табл. 9).

Таблица 9. Народни празници и обичаи, включени в читанките за трети клас (1977–2004)

Клас	Читанка – година на издаване, издателство	Народни празници и обичаи									Общ брой включени произведения
Трети клас		Ден на будителите	Коледа	Сурвакане	Баба Марта	Лазаруване	Цветница	Великден	Гергьовден	24 Май	
	1977 г., Народна просвета	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	1978 г., Народна просвета	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	1983 г., Народна просвета	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2
	1985 г., Народна просвета	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	1992 г., Просвета	0	2	1	2	0	0	5	4	2	16
	2004 г., Булвест 2000	1	2	2	4	1	1	2	2	2	17
	2004 г., Просвета	0	2	1	1	2	2	2	0	2	12

Данните в таблицата говорят за същите тенденции.

1. От 1977 до 2004 г. нараства броят на произведенията, свързани с народните празници и обичаи – от 1–2 до 1985 г. се увеличават на 16–17–12 през 1992 и 2004 г.

2. Отново се запазва присъствието и на пролетните, и на зимните празници и обичаи. По-засилено присъствие откриваме за Великден, Гергьовден и Баба Марта.

За четвърти клас картината е малко по-различна в сравнение с предходните три класа. Данните са представени в таблица 10.

Таблица 10. Народни празници и обичаи, включени в читанките за четвърти клас (1962–2005)

Клас	Читанка – година на издаване, издателство	Народни празници и обичаи									Общ брой включени произведения
Четвърти клас		Ден на будителите	Коледа	Сурвакане	Баба Марта	Лазаруване	Цветница	Великден	Гергьовден	24 Май	
	1962 г., Народна просвета	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	1993 г., Просвета	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2
	2000 г., Изд. къща Анубис	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	2005 г., Булвест 2000	2	1	3	1	1	0	2	2	3	15
	2005 г., Просвета	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1

1. Анализът показва, че в четвърти клас е налице по-равномерно представяне на различните празници и обичаи в анализираните читанки. Изключение прави само читанката на изд. Булвест 2000. В нея общият брой значително превишава броя на произведенията, включени в другите анализирани читанки.

2. Подреждането на празници в читанките за четвърти клас, според броя на включените произведения, е: Сурвакане, 24 Май, Великден, Гергьовден, Ден на будителите, Коледа, Баба Марта, Лазаруване.

Богатият емпиричен материал, събран и анализиран в студията, позволява да се открият наистина водещи тенденции по отношение мястото на фолклора във възпитанието и обучението на учениците от началните класове през последните 40 години от развитието на образователната ни система.

Обобщено тези тенденции могат да бъдат изведени на две нива.

♦ Първото ниво е свързано с учебната програма като държавен документ, задаващ основните параметри както за целите и задачите на учебно-възпитателната работа по учебния предмет за съответния клас, така и по отношение на учебното съдържание. На това ниво могат да се изведат няколко водещи тенденции.

◊ Всички анализирани програми включват в целите и задачите на обучението по български език и литература в началните класове запознаването на учениците с фолклора, с неговите произведения, с народните празници и

обичаи. Приобщаването на малките ученици към фолклорната ни култура се утвърждава във всички анализирани учебни програми като задължителна и необходима предпоставка за формиране на детската личност. По този начин заложеното положително отношение към българския фолклор още от първите български педагози през Възраждането е съхранено и до днес и можем да кажем успешно развито. Тази тенденция безспорно се отразява благотворно върху етническото самосъзнание на подрастващото поколение и днес.

◊ Втората тенденция, която се очертава на ниво учебна програма, за съжаление не се отразява положително върху мястото на фолклора в учебно-възпитателната работа по български език и литература в началните класове. Тази тенденция е свързана с непрекъснатото намаляване на часовете в общия хорариум на предмета като цяло, а и по класове, както и по отношение на вътрешната разбивка на часовете (само за литературно обучение). Както показа анализът от 11 часа общ хорариум, заложени в програмата от 1960 г., от които по 6 часа седмично са отделени за четенето от първи до трети клас и по 3 часа за четвърти клас се стига днес до 7 часа общ хорариум, от които само 3 часа за литературно обучение (учебна програма от 2001 г.). Този факт се отразява както върху количеството на включените и изучавани фолклорни творби, така и върху качествената страна на учебно-възпитателния процес по отношение на фолклора и неговото влияние върху детската личност.

◊ Третата тенденция, която откриваме на ниво учебна програма, е свързана с различните функции на фолклорната култура. Най-общо тази тенденция може да се изрази така. Ако в програмите от предишните години се залага основно на възпитателната роля на фолклора, то в последната програма (2001) се акцентира и върху социализиращата му функция. Тази тенденция се проявява както по отношение на стандартите, свързани със социокултурните компетентности на учениците, така и на ниво знания, умения и отношения. Важността на тази тенденция се вижда най-добре при анализа на произведения, свързани с празниците и обичаите на българския народ. Данните от изследването показват безспорно засилено присъствие на тази част от фолклорната ни култура в читанките, издадени през последните години.

♦ Второто ниво, на което могат да се очертаят определени тенденции, е свързано с читанките като основно дидактическо средство за реализиране на литературното обучение на учениците от началните класове. Обобщено тези тенденции се отнасят до следното.

◊ Първата тенденция е свързана с присъствието на фолклора във всички анализирани читанки, действащи през последните 40 години. Това показва, че съставителите на тези читанки не само спазват изискванията на учебните програми, но осъзнават голямата роля на българския фолклор за възпитанието, обучението и развитието на българските деца и му отделят подобаващо място в учебното съдържание.

◊ Втората тенденция на това ниво е свързана с постепенното намаляване в количествено изражение на броя включени фолклорни творби във времето от 1960 г. до днес. Една от причините се корени в постепенното намаляване на общия хорариум за учебния предмет. В известна степен тази негативна тенденция се преодолява със засиленото присъствие на произведения, свързани с определени народни празници и обичаи, особено в последните читанки.

◊ Третата тенденция, която откриваме на това ниво, е по отношение на жанровото разпределение на включените фолклорни творби. Както видяхме от анализа, водещо място заемат кратките фолклорни жанрове – гатанки, пословици и поговорки. Малкият им обем обяснява в известна степен предпочитанията на съставителите на читанки към тях. Явно балансът засега е трудно постижим. Важно е тук да отбележим, че в анализираните читанки изцяло отсъстват или епизодично се появяват произведения от други фолклорни жанрове, като наричания, благословии, детски фолклор. Тези дефицити лишават децата от възможността да ги познават и да ги преоткриват за себе си като част от фолклорното ни битие и наследство.

◊ Последната тенденция, върху която искаме да обърнем внимание, е свързана с определено засиленото място в последните читанки към произведения, свързани с народните празници и обичаи. Според нас тази тенденция е положителна, особено по посока на социализирането на съвременните деца и приобщаването им към бита на етноса, към който принадлежат. Това формира чувство за принадлежност към общността, самосъзнание и самобитност, особено важни за днешния мултикултурен свят, в който живеят и ще се реализират нашите деца.

В заключение можем да кажем, че направеният анализ и очертаните в резултат на него основни тенденции насочват вниманието ни към перспективните възможности за едно по-пълноценно и цялостно присъствие на фолклорната ни култура в развитието на образователната ни система. Искрено се надяваме, че традициите ще бъдат съхранени и ще се доразвиват и занапред.

ЛИТЕРАТУРА

Атанасов, Ж. Беседи за естетическото възпитание. С., Народна просвета, 1973, с. 142; Данни на дома на литературата и изкуствата за деца и юноши в София.

Атанасов, Ж. Възпитателната роля на фолклора. В: Народното творчество – извор на красота и родолюбие. С., 1973, с. 6.

Атанасов, Ж. Българска народна педагогика. София, Народна просвета, 1986, с. 174.

Власева, Т. Моята библиотека с книжки за азбукарчета (Заедно в четенето) (Книга за учителя). – Пловдив: Летера, 2007.

Георгиева, А. Динамика на читателските интереси на учениците в начална училищна възраст (1973 г., 1986 г., 2003 г.). Шумен, 2005, УИ „Епископ Константин Преславски“, том 4 , с. 30–33.

*Грозданова, Л., Н. Паунова***.** Уча български език лесно и забавно (учебен комплект за изучаване на български език в начална степен в чужбина). Пловдив, Летера, 2010
Динеков, П. Битови приказки и анекдоти. Българско народни творчество, том 10, С., 1963
Динеков, П. Български фолклор. Част първа. С., Български писател, 1990, с. 612.
Дяков, Т. Общи бележки за българската фолклорна култура. С., Сиела, 2002.
Енгелс, Р. Детето в иносказателния свят на пословиците и поговорките. С., УИ „Св. Климент Охридски“, 2012
Здравкова, Ст. Методика на обучението по български език в началните класове. С., УИ „Св. Климент Охридски“, 1992, с. 398.
Ковачева, Н. Историческото място и ролята на фолклора в процеса на прерастване на детската книжнина в художествено творчество за деца. В: Въпроси на детската литература, т. 7, С., 1970, с. 96.
Мирчева, И. Читателските интереси на малките ученици. В:Начално образование, №3, 1988, с.10–15.
Шарова, Р. Съдържание и обем на обучението по български език в началното училище. С., Народна просвета, 1967, с. 150.

УЧЕБНИ ПРОГРАМИ

Адаптирана учебна програма за обучение по български език на деца на български граждани в чужбина. http://www.minedu.government.bg.
Държавните образователни изисквания за учебното съдържание. С.: Начално образование, № 4, 2000, с. 49-53; http://www.minedu.government.bg – наредби)
Програма за началното училище. С., МНП, 1951
Програми за началното училище. С., МНП,1954
Програми за началното училище. С., МНП,1955
Програми за началните класове на основното училище. С., МНП и Педагогически институт при БАН, 1960
Програма за началните класове на основното училище. С, 1964
Програма за обучението на учениците от I – III клас на ЕСПУ. С., 1973
Учебна програма за обучение по български език на ученици мигранти в начален образователен етап (I – IV клас). http://www.minedu.government.bg.
Учебни програми за I – III клас на ЕСПУ С, 1982
Учебни програми за I – III клас на СОУ. С, 1991
Учебна програма по български език и литература за I клас.//Аз-Буки, бр. 4, 2002
Учебна програма по български език и литература за II клас.//Аз-буки, бр. 6, 2002
Учебна програма по български език и литература за III клас.//Аз-буки, бр. 19, 2003
Учебна програма по български език и литература за IV клас.//Аз-буки, бр. 22, 2003

УЧЕБНИЦИ ПО ЛИТЕРАТУРА (ЧЕТЕНЕ)

Борисова, Т., Е. Котова, К. Никова, Н. Димитрова. Читанка за 1 клас. С., Булвест 2000, 2002, с. 48.
Борисова, Т., Е. Котова, К. Никова, Н. Димитрова. Читанка за втори клас. С., Булвест 2000, 2003, с. 136.
Борисова, Т., Е. Котова, К. Никова, Н. Димитрова. Читанка за трети клас. С., Булвест 2000, 2004, с. 140.

Борисова, Т., Е. Котова, К. Никова, Н. Димитрова. Читанка за четвърти клас. С., Булвест 2000, 2005, с. 156.
Василев, Хр., Г. Веселинов, М. Москов, А. Ангелова, М. Костова. Читанка за I. клас на ЕСПУ. С., Народна просвета, 1978, с. 75.
Владимирова, Т., Д. Желева, М. Москов. Родна реч II клас. С., Народна просвета, 1982
Вълкова-Чурлина, Ст., М. Ангелова. Читанка за първи клас за единното средно политехническо училище. (под. ред. П. Николов). С., Народна просвета, 1983
Йорданов, И., Ч. Загорова. Читанка за втори клас на общообразователните трудово-политехнически училища. С., Народна просвета, 1962, с. 156.
Матеева, Н. Литература за 4 клас на средните общообразователни училища. С., Анубис, 2000, с. 212.
Милева, Л., М. Торосова, Ст. Миленкова, Т. Узунова. Читанка за 1 клас. С., Народна просвета, 1990
Милева, Л., М. Торосова, К. Николова, М. Димитрова. Читанка за II клас на СОУ. С., Просвета, 1991, с. 140.
Милева, Л., М. Торосова, Ст. Миленкова, Т. Узунова. Читанка за 1 клас, С., Просвета, 1993
Попов, Вл., И. Цанев. Читанка за втори клас. С., Просвета, 2003, с. 111.
Танкова, Р., В. Самуилов. Читанка за четвърти клас. С., Просвета, 2005, с. 143.
Танкова, Р., Ц. Лалев, М. Бунева. Читанка за трети клас. С., Просвета, 2004, с. 136.
Тодорова, Ив., Н. Бобева, Р. Гундова, Л. Шивачева. Читанка за IV клас на общообразователните трудово–политехнически училища. С., Народна просвета, 1962, с. 140.
Цанев, Ив., Вл. Попов. Читанка за 1 клас. С., Просвета, 2002, с. 47.
Цанев, Ив., Мара Торосова, Милка Фурнаджиева. Литература за 3 клас. С., Просвета, 1992, с. 174.
Цанев, Ив., Мара Торосова, Милка Фурнаджиева. Литература за 4 клас. С., Просвета, 1993, с. 174.
Цонева, В., Р. Благоева-Аначкова, Н. Соколов. Читанка за III клас на помощното училище. С., Народна просвета, 1985
Янков, Н., Д. Желева, Г. Неделчев, Т. Стойкова, Н. Ковачева. Читанка за II клас на ЕСПУ. С., Народна просвета, 1974, с. 95.
Янков, Н., Д. Желева, М. Торосова. Родна реч за III клас. С., Народна просвета, 1983
Янков, Н., Г. Неделчев, Д. Желева, Т. Стойкова, Н. Ковачева, Н. Даракчиева. Читанка за трети клас. С., Народна просвета, 1977, с. 143.
Янков, Н., Г. Неделчев, Д. Желева, Т. Стойкова, Н. Ковачева, Н. Даракчиева. Читанка за трети клас. С., Народна просвета, 1978, с. 143.
Янков, Н., Д. Желева, Г. Неделчев, Т. Стойкова, Н. Ковачева, Н. Даракчиева. Читанка за втори клас на единното средно политехническо училище. С., Народна просвета, 1978, с. 127.
Янков, Н., Н. Ковачева, Т. Стойкова. Читанка за втори клас за експериментално обучение. С., Народна просвета, 1980, с. 79.
Янков, Н., Д. Желева, Н. Ковачева, М. Торосова. Родна реч – читанка за III клас на ЕСПУ. С., Народна просвета, 1983, с. 200.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА
Том 106
ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI“
FACULTY OF PRESCHOOL AND PRIMARYSCHOOL EDUCATION
Tome 106

ОТНОШЕНИЕ НА СЪВРЕМЕННОТО БЪЛГАРСКО СЕМЕЙСТВО КЪМ ОПТИМИЗИРАНАТА РЕГЛАМЕНТАЦИЯ НА ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

РАДОСЛАВ ПЕНЕВ*, ЛЮБОСЛАВА ПЕНЕВА** ,
ВЕРОНИКА ВЪЛКАНОВА*** , МИХАЕЛА РАЧЕВА****
Катедра „Предучилищна педагогика“

ГАБРИЕЛА КИРОВА*****
Катедра „Начална училищна педагогика“

Радослав Пенев, Любослава Пенева, Вероника Вълканова, Михаела Рачева, Габриела Кирова. ОТНОШЕНИЕ НА СЪВРЕМЕННОТО БЪЛГАРСКО СЕМЕЙСТВО КЪМ ОПТИМИЗИРАНАТА РЕГЛАМЕНТАЦИЯ НА ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Студията представя резултати от проучване на отношението на съвременното българско семейство към текстове в „Проектозакон за предучилищно и училищно образование“, създаващи предпоставки за оптимизиране на системата на предучилищното образованние: възможност за постъпване в детска градина на две години; задължително образование от четири години; избор на институция за задължително предучилищно образование; възможност за постъпване в училище на шест години.

* Контакт: проф. д-р Радослав Пенев, СУ „Св. Климент Охридски“, Факултет по начална и предучилищна педагогика, бул. „Шипченски проход“ 69А, София 1574, e-mail: penev_radoslav@abv.bg

* Contact: PhD Radoslav Penev, Professor, Sofia University St. Kliment Ohridski, Faculty of Primary and Pre-Shool Education, Shipchenski prohod Bd. №69A, 1574, Sofia, Bulgaria, e-mail: penev_radoslav@abv.bg

** Контакт: доц. д-р Любослава Пенева, СУ „Св. Климент Охридски“, Факултет по начална и предучилищна педагогика, бул. „Шипченски проход“ 69А, София 1574, e-mail: peneva_luboslava@abv.bg

** Contact: PhD Luboslava Peneva, Assoc. Professor, Sofia University St. Kliment Ohridski, Faculty of Primary and Pre-Shool Education, Shipchenski prohod Bd. №69A, 1574, Sofia, Bulgaria, e-mail: peneva_luboslava@abv.bg

Penev, Luboslava Peneva, Veronika Valkanova, Mihaela Racheva, Gabriela Kirova. ATTITUDE OF CONTEMPORARY BULGARIAN FAMILIES TO OPTIMIZATION THE REGULATION OF PRE-SCHOOL EDUCATION

The study presents the results of a research of the relation of contemporary Bulgarian family to the texts in "Draft Law on Pre-school and school education", optimize the regulation of pre-school education: an opportunity to entry in kindergarten for two years; mandatory preschool education for four years; selection institution for compulsory pre-school education; the opportunity to enroll in school for six years.

Key words: Law on preschool and school education, Attitude family law texts.

УВОД

В периода 2009–2012 година в Република България се появи реалната необходимост от съставянето, обсъждането и приемането на нов образователен закон, отразяващ промените в общественото пространство и тяхната рефлективност върху образователната система, целеполагане на глобални ориентири в развитието на личността и приоритетите в предучилищното и училищното образование, дефиниране на нагласите на субектите от социалнопедагогическата система чрез определяне на ролята, функциите и задачите им във възпитателно-образователния процес, извеждането на ясни и конкретни икономически правила за финансирането на образователната система.

Факултетът по начална и предучилищна педагогика и конкретно, катедра «Предучилищна педагогика», в писма до МОМН и Народното събрание на Република България още от 2009 година инициира редица предложения, част

*** Контакт: доц. д-р Вероника Вълканова, СУ „Св. Климент Охридски“, Факултет по начална и предучилищна педагогика, бул. „Шипченски проход“ 69А, София 1574, e-mail: veronicav@abv.bg

*** Contact: PhD Veronika Valkanova, Assoc. Professor, Sofia University St. Kliment Ohridski, Faculty of Primary and Pre-Shool Education, Shipchenski prohod Bd. №69A, 1574, Sofia, Bulgaria, e-mail: veronicav@abv.bg

**** Контакт: докторант Михаела Рачева, СУ „Св. Климент Охридски“, Факултет по начална и предучилищна педагогика, бул. „Шипченски проход“ 69А, София 1574, e-mail: mbangelova@yahoo.com

**** Contact: Doctoral student Mixaela Racheva, Sofia University St. Kliment Ohridski, Faculty of Primary and Pre-Shool Education, Shipchenski prohod Bd. №69A, 1574, Sofia, Bulgaria, e-mail: mbangelova@yahoo.com

***** Контакт: гл. ас. д-р Габриела Кирова, СУ „Св. Климент Охридски“, Факултет по начална и предучилищна педагогика, бул. „Шипченски проход“ 69А, София 1574, e-mail: gaby_kirova@abv.bg

***** Contact: PhD Gabriela Kirova, Assistant Professor, Sofia University St. Kliment Ohridski, Faculty of Primary and Pre-Shool Education, Shipchenski prohod Bd. №69A, 1574, Sofia, Bulgaria, e-mail: gaby_kirova@abv.bg

от които залегнаха като текстове в Проектозакона за предучилищно и училищно образование.

◙ Промяна в наименованието на закона – вместо „Закон за училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка“ да бъде „Закон за предучилищно и училищно образование“.

Мотиви:

● След като в системата на предучилищното възпитание и подготовка (досегашно наименование) основополагащи за развитието на децата от предучилищна възраст са компетенциите, изведени в Държавни образователни изисквания по отделните образователни направления, логично е да се възприеме наименованието «предучилищно образование» и съответно то да се присъства в новия закон.

● Предложената от МОМН формулировка за наименование на закона разделя системата на средното образование на две части, подценява образователните приоритети на развитието в предучилищното детство и свежда целите на предучилищното образование само до подготовката за училище.

◙ Промяна на възрастта за постъпване в първа група на детската градина от три на две години.

Мотиви:

● Съвременните тенденции и промени в социално-педагогическата система предполагат актуализиране и преосмисляне на основанията за определяне на възрастовите параметри и образователните акценти, свързани с тях, отнесени към най-ранните периоди на детството. Теоретически значимо и практически необходимо е изграждането на цялостен образователен модел за първите седем години от живота на детето, в който се акцентира върху спецификите и динамичните преходи между възрастовите и индивидуалните равнища на развитие.

● Целесъобразно и научнообосновано е определянето на възрастта от две до три години като ранна предучилищна и на тази основа включването ѝ като първа възрастова степен на предучилищното образование.

● Възрастта от две до три години е особено благоприятен период за ускорено психично и личностно развитие на детето, който съдържа големи възможности за значими постижения в двигателната, познавателната и социалната сфера.

● Съвременните реалности в педагогическата практика – липса или недостатъчен брой на детски ясли в по-малките населени места, както и невъзможността за стриктно спазване на установените в закона възрастови рамки при преминаване на децата от детски ясли в детска градина, актуализират прилагането на опита на редица европейски страни, демонстриращ ефективни образователни модели по отношение на тяхната цялостност и общност на възпитателно-образователните приоритети за целия период на детството.

◙ Промяна на наименованието „Удостоверение за степен на училищна готовност“ на „Удостоверение за училищна готовност“.

Мотиви:

● Готовността за училищно обучение е феномен, който има много измерения и технологии за проучване, но в теорията и практиката на предучилищното образование като базисни се възприемат три основни равнища на готовността, посочени и в „Програма за подготвителна група/клас в детската градина и училището“ (2003): обща(общопсихологическа) готовност; личностна(социална) готовност; специална готовност. В този план подготовката за училище се реализира чрез всички форми на усвоявания от детето личен опит, а готовността за училищно обучение се диагностицира многопластово:

– като образователни постижения на детето;

– като равнище на развитие на психическите процеси;

– като социално и емоционално-волево развитие;

– като функционално съзряване на организма, физическа дееспособност и двигателно развитие;

– като отношение към училището и мотивация за учене;

– като равнище на индивидуален стил на дейност и поведение.

● Посочените приоритети правят изключително сложна амбицията за класифициране готовността на децата в степените „ниска“, „средна“ или „висока“, защото едно дете може да има много добре развита моторика и координация на движенията, но да не владее добре български език. Как ще се определи тогава общата му степен на училищна готовност? Нелогично е също така различното степенуване на посочените компоненти на подготовката и готовността. Степените са измерение за равнището на усвоеност на конкретни знания, умения и отношения по показателите на ядрата в образователните направления за подготвителната група/клас.

● Едва ли е налице универсална методика за диагностицирането на готовността за училище. Ето защо, най-логичната и практически реализуема технология за проучването на готовността трябва да се обвърже с усвоените знания, умения и отношения по отделните образователни направления и съответствието им с държавните образователни изисквания. По този начин ще се осигури единен критерий за оценката на образователните постижения на децата от подготвителната група, учениците от 4, 7 и 11/12 клас.

◙ Диференциация на норматива за пълняемост на групите в детската градина съобразно спецификата на населеното място.

Мотиви:

● Във времето на доказаната необходимост от предучилищни заведения и проблемите с приема на децата не трябва да се създават нормативни предпоставки за закриване на детски градини, защото след време ситуацията с

недостига на места в София със сигурност ще се повтори в други населени места.

◙ Регламентиране на продължителността на педагогическите ситуации в отделните групи на детската градина в порядъка на 15 до 35 минути, съобразно възрастта на децата.

◙ Към параграфа „Права и задължения на родителите“ да се добави нов текст: «… да участват в процеса на педагогическо образование на родителите».

Мотиви:

● Съвременната визия за ролята и значението на семейното възпитание изразява посланието за мисията му на своеобразен посредник между детето и външния свят и неговото отговорно участие във възпитанието на подрастващото поколение. Тя се предпоставя от концепцията на Европейската референтна рамка за ориентация на образователния процес към усвояване на редица ключови компетенции, социални норми, ценности и стереотипи на поведение, първоизточник на които е семейната среда.

● Родителите не са професионални педагози, но чрез адекватен процес на педагогическо образование (групови и индивидуални форми, интерактивни технологии за обучение в рамките на родителските срещи или чрез проекти за повишаване на тяхната педагогическа култура) те са потенциално способни да усвоят позитивни модели на родителско поведение, да осмислят и осъзнаят конкретните възпитателни ситуации и начините за разрешаване им и да изградят достойнство, комфорт и увереност в себе си като възпитатели.

В последните месеци на календарната 2012 година станахме свидетели на «ожесточени» дебати относно практико-приложните проекции в реализацията на проектозакона за предучилищно и училищно образование и конкретно, актуалността на дефинираната в него възрастова и съответно, образователна динамика в преходите «детска ясла – детска градина», «детска градина – начална степен на основното образование», както и проблема за обхвата на децата в детските градини. Прави впечатление маргиналното и до голяма степен негативно отношение на родителски организации и комитети, презентирано от медиите като гражданска инициатива, както и от представители на Българската православна църква, към възможността за постъпване в първа група на детската градина от двегодишна възраст, особено към регламентирането на задължително образование от четиригодишна възраст и възможността за постъпване в училище от шестгодишна възраст.

Самоопределянето и самопрезентирането на подобен вид отношение на фактори от социално-педагогическата система, конкретно от представители на родители, към посочените текстове от проектозакона е базирано до голяма степен на субективните нагласи на лидерите на тези организации, които не представят ориентациите на институцията «родителство», в частност на родителите с деца от предучилищна възраст. От друга страна, МОМН не про-

веде национално изследване (въпреки наличието на средства във фонд «Научни изследвания» при МОМН) за проучване отношението на семейството към предложения проектозакон и конкретиката на спорните текстове в него?

Настоящата студия има претенциите да коригира тези пропуски, защото представя отношението на съвременното българско семейство към спорните текстове в Проект на закон за предучилищно и училищно образование, свързани със системата на предучилищното образование (въпреки ограничените средства за научни изследвания на СУ „Св. Климент Охридски“). Резултатите и аналитичните характеристики в нея са базирани като част от експериментално изследване, реализирано в рамките на проект „Оптимизация на взаимодействието „детска градина – семейство“, договор за научни изследвания № 011/04.04.2012, в рамките на Фонд научни изследвания при Софийския университет „Св. Климент Охридски“.

Научният колектив с ръководител доц. д-р Радослав Пенев включва преподаватели и докторанти от Факултета по начална и предучилищна педагогика. Авторите на студията, спазвайки коректно клаузите на договора по проекта, изказват благодарност на ръководствата на ФНИ, СУ „Св. Климент Охридски“ и ФНПП за оценката на значимостта на проекта, неговото одобрение и финансирането на реализацията му.

ХАРАКТЕРИСТИКА НА ПРОЕКТА И НАУЧНАТА ПРОГРАМА

ЦЕЛИ НА ПРОЕКТА

1. Проучване визията на съвременните родители за източниците на педагогическа информация, формите за сътрудничеството с учителите и актуалните проблеми на развитието в детството.

2. Проучване отношението на семейството към текстове в Проектозакон за предучилищно и училищно образование, дефиниращи възрастовата динамика на развитието и образователната реализация в предучилищното детство.

2. Оптимизация на взаимодействието «детска градина – семейство» чрез участието на целевите групи в изследването.

3. Стимулиране и подпомагане на докторантските изследвания.

НАУЧНИ ЗАДАЧИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО В КОНТЕКСТА НА ДЕФИНИРАНАТА В СТУДИЯТА ПРОБЛЕМАТИКА

◙ Диагностични проекции: характеристика на отношението на съвременните родители с деца от предучилищна възраст към промяната на възрастта за постъпване в детска градина, регламентацията на входа в образователната система и актуалността на детската градина и училището като образователни субекти за реализация на мисията, целите и задачите на подготвителната група/клас.

◙ Формиращи проекции на изследването – целеви групи: родители на деца от предучилищна възраст; детски учители и директори на детски градини.

В технологичен план резултатите са получени чрез проведена анкета с родители, базирана върху следните конкретни показатели:

● Социологически профил на респондентите – пол, възраст и етнически произход на родителите, структура на семействата, раждаемост и възраст на децата, посещаващи детска градина, образование и професионална ангажираност на респондентите, специфика на населеното място;

● Ориентации към възможността за постъпване на децата в детска градина от двегодишна възраст;

● Отношение към задължителното образование на децата от четиригодишна възраст;

● Ориентации към ролята на детската градина и училището като фактори за реализацията на задължителното предучилищно образование;

● Отношение към възможността за постъпване в училище от шестгодишна възраст.

Аналитичните характеристики на резултатите са изведени чрез корелационен анализ, включващ зависимости между социологическия профил на респондентите и тематичната ориентация на въпросите.

ОСНОВНИ РЕЗУЛТАТИ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО

РЕЗУЛТАТИ ОТ ОРГАНИЗАЦИЯТА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО: ХРОНОЛОГИЯ, УЧАСТНИЦИ И КОЛИЧЕСТВЕНИ ПАРАМЕТРИ

● Изследването се осъществи в периода м. април 2010 – м. октомври 2011 в 54 детски градини в страната.

– Столица: ОДЗ № 8 «Таврия» – директор Стефанка Балева; ЦДГ № 114 – директор Елина Джурджова; ОДЗ № 84 «Детелина» – директор Иванка Станева; ОДЗ № 139 «Панорама» – директор Любляна Томова; ОДЗ № 51 «Щурче» – директор Светла Петрова; ЦДГ № 57 «Хосе Марти» – директор Емилия Караиванова.

– Големи градове с население над 100 000 души: ОДЗ № 1 «Морска звезда», град Бургас – директор Силвия Георгиева; ЦДГ № 7 «Светулка», град Стара Загора – директор Елена Миланова; СДГ № 1 «Светлина», град Стара Загора – директор Йоанна Димитрова; ЦДГ «Ружа», град Пловдив – директор Тодорка Бакърджиева; ЦДГ «Звънче», град Добрич – директор Деспина Стоянова; ЦДГ «Радост», град Добрич – директор Валентина Господинова; ЦДГ «Приказен свят», град Добрич – директор Яна Димова; ЦДГ «Любимка» град Добрич – директор Румяна Павлова.

– Градове с население от 20 000 до 100 000 души: град Враца: ОДЗ «Брезичка» – директор Венета Георгиева; ЦДГ «Българче» – директор Таня Борисова; ЦДГ «Дъга» – директор Даниела Александрова; ЦДГ «Европейчета» – директор Марияна Ангелова; ЦДГ «Вълшебница» – директор Маринела Василева; ОДЗ «Звънче» – директор Николинка Гигова; ОДЗ «Славейче» – директор Петя Долапчиева; ОДЗ «Единство, творчество, красота» – директор Елена Кирилова; ЦДГ «Слънце» – директор Румяна Димитрова; град Ловеч: ЦДГ «Зора» – директор Соня Караянева; ОДЗ «Слънце» – директор Христина Христова.

– Малки градове с население от 5000 до 20 000 души: ЧДГ «Дъга», град Банкя – директор Силвия Георгиева; град Бяла Слатина: ОДЗ «Слънчице» – директор Красимира Тодорова; ЦДГ «Незабравка» – директор Даниела Нинова; ЦДГ «Радост» – директор Павлина Муташка; ЦДГ «Детелина» – директор Мариета Иванова; ЦДГ «Дъга» – директор Даниела Александрова; град Криводол: ЦДГ «Радост» – директор Емилия Панталеева; ОДЗ «Славейче» – директор Лилия Кирилова; ЦДГ «Дружба» – директор Мариела Личкова; ЦДГ «Дъга» – директор Даниела Александрова; ОДЗ «Елица», град Мадан – директор Снежана Атанасова; ЦДГ «Радост», град Драгоман – директор Тодорка Дорутева; град Костенец – ОДЗ «Звънче» – директор Василка Стойчева; ОДЗ «Здравец» – директор Ваня Пашунова; ОДЗ «Радост» – директор Веска Шопова; ЦДГ «Щастливо детство», град Алфатар – директор Любов Тотева; град Дулово: ЦДГ «Щастливо детство» – директор Донка Пенева; ОДЗ «Мир» – директор Лейла Моллова.

– Села: ЦДГ «Радост», село Борино, област Смолян – директор Венета Арнаудова; ЦДГ «Калина Малина», село Ранево, област Враца – директор Димитра Христова; ОДЗ «Вълка Ташевска», село Търнава, област Враца – директор Ваня Андреева; ЦДГ №15 «Щурче», село Бистрица, област София – директор Васка Амзина; ОУ «Св. Св. Кирил и Методий», село Секулово, област Силистра – директор Магдалена Иванова; ЦДГ «Васил Левски», село Зафирово, област Силистра – директор Дешка Георгиева; ЦДГ «Еделвайс», село Кайнарджа, област Силистра – директор Недка Димитрова; ЦДГ «Св. Св. Кирил и Методий», село Главиница, област Силистра – директор Мариана Донева; ЦДГ «Здравец», село Чернолик, област Силистра – директор Фатмегюл Мехмед; ЦДГ «Червена шапчица», село Габаре, област Враца – директор Будинка Тодорова.

◙ Анкетното проучване се извърши с 5450 родители на деца от предучилищна възраст.

◙ В изследването като координатори участваха 3 областни експерти по предучилищно образование и 54 директори на детски градини.

◙ В изследването като анкетьори участваха 355 детски учители.

Научният колектив на проекта изказва сърдечна благодарност на колегите учители, директори и експерти за отзивчивостта им и високия професионализъм в реализацията на диагностичния експериментариум!

РЕЗУЛТАТИВНО-АНАЛИТИЧНИ ХАРАКТЕРИСТИКИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

А. Профил на респондентите – характеристики и специфики

Сумарната информация за пола, възрастта и етническия произход на родителите, структурата на семействата, раждаемостта, възрастта на децата, посещаващи детска градина, образованието и професионалната ангажираност на респондентите и спецификата на населеното място е представена в табл. 1.

Социологически профил на респондентите

Таблица 1

ПОКАЗАТЕЛИ	РЕЗУЛТАТИ – %					
	1	2	3	4	5	6
ПОЛ 1. Мъже; 2. Жени.	54,0	46,0				
ВЪЗРАСТ 1. До 25 г; 2. 25-30 г.; 3. 30–35 г.; 4. 35–40 г.; 5. 40–45 г.; 6. + 45 г.	8,1	25,6	30,4	27,9	7,2	0,8
СЕМЕЕН СТАТУС 1. Женен(омъжена); 2. Съвместно съжителство без брак; 3. Разведен(а); 4. Неженен(неомъжена); 5. Вдовец(вдовица).	74,1	19,6	3,1	2,6	0,6	
БРОЙ НА ДЕЦАТА – ВСИЧКИ ДЕЦА НА РЕСПОНДЕНТИТЕ 1. 1 дете; 2. 2 деца; 3. 3 деца; 4. повече от 3 деца. 5. средна раждаемост – 1,74.	48,3	45,4	6,2	0,2		
ОБРАЗОВАНИЕ 1. Основно; 2. Средно; 3. Полувисше/колеж/; 4. Висше;. 5. Без образование.	9,2	44,8	7,9	37,4	0,3	
ПРОФЕСИОНАЛНА АНГАЖИРАНОСТ 1. Държавен сектор; 2. Частен сектор; 3. Безработни.	25,3	59,4	15,3	0	1,63	
ЕТНИЧЕСКИ ПРОИЗХОД 1. Български; 2. Турски; 3. Ромски.	80,4	11,4	7,8	0,4		
НАСЕЛЕНО МЯСТО 1. Столица; 2. Голям град(над 100 000 души); 3. Средно голям град(20 000 – 100 000 души); 4. Малък град. 5. Село.	34,4	18,6	20,2	10,8	15,9	
ВЪЗРАСТ НА ДЕЦАТА, ПОСЕЩАВАЩИ ДЕТСКА ГРАДИНА 1. 2 години; 2. 3 години; 3. 4 години; 4. 5 години; 5. 6 години; 6. 7–8 години;	2,1	5,5	24,8	25,4	26,3	15,9

Възрастта на основния феминен контингент е в границите 26–35 години, а при мъжете – 31–40 години. Няма значими разлики от гледна точка на сексуалната диференциация като етнически характеристики и семейно положение.

Структурните форми на семейната констелация са съжителството с брак и съвместното съжителство без брак.

Други основни характеристики на изследваните семейства са по-богатият житейски опит на мъжете, наличието на двама родители при отглеждането и възпитанието на децата и тенденцията към по-висока репродуктивност.

Децата от предучилищна възраст са сравнително равномерно представени като полова и възрастова диференциация. Определящата част от тях посещават общински детски градини.

В контекста на населеното място повече от половината респонденти живеят в столицата и големите градове на Република България, а останалите – в по-малки населени места.

В контекста на социалните постижения и нагласи на семействата като предпоставки за (не)адекватно възпитание на децата преобладават респондентите със средно (в по-малките населени места) и висше образование (в по-големите населени места) при професионална заетост на половината от тях в частния сектор и високи стойности на безработица, особено в по-малките населени места.

В. Фамилни ориентации към оптимизираната регламентация на възрастовата динамика и образователната реализация в предучилищното детство

Сумарната информация за отношението на родителите към възможността за постъпване в детска градина от двегодишна възраст, регламентацията на задължителното образование на децата от четиригодишна възраст, избора на детска градина или училище за задължително предучилищно образование, както и към възможността, даваща право на родителя да запише детето си на шест години в училище, е представена в табл. 2.

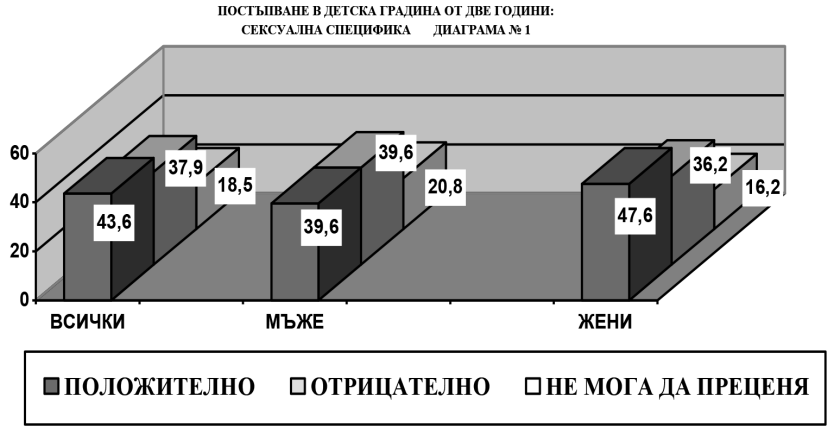
Ориентации към регламентацията на възрастовата динамика
и образователната реализация в предучилищна възраст

Таблица 2

ПОКАЗАТЕЛИ	РЕЗУЛТАТИ – %		
	1	2	3
ОТНОШЕНИЕ КЪМ ПОСТЪПВАНЕ В ДЕТСКА ГРАДИНА ОТ ДВЕ ГОДИНИ 1. Положително; 2. Отрицателно; 3. Не мога да преценя.	43,6	37,9	18,5
ОТНОШЕНИЕ КЪМ ЗАДЪЛЖИТЕЛНО ОБРАЗОВАНИЕ ОТ ЧЕТИРИ ГОДИНИ 1. Положително; 2. Отрицателно; 3. Не мога да преценя.	47,9	39,7	12,4
ИЗБОР НА ИНСТИТУЦИЯ ЗА ЗАДЪЛЖИТЕЛНО ПРЕДУЧИЛИЩНО ОБРАЗОВАНИЕ 1. Детска градина; 2. Училище; 3. Нито една от двете.	93,8	2,6	3,6
ОТНОШЕНИЕ КЪМ ВЪЗМОЖНОСТТА ЗА ПОСТЪПВАНЕ В УЧИЛИЩЕ ОТ ШЕСТ ГОДИНИ 1. Положително; 2. Отрицателно; 3. Не мога да преценя.	37,7	48,5	13,8

В. 1. Постъпване в детска градина от двегодишна възраст

Резултатите от Диаграма № 1 отразяват ориентациите на респондентите в сумарен план и като сексуална специфика към предложения текст в Проектозакона за предучилищно и училищно образование, глава четвърта, раздел I, чл. 24/2/ *„При условията и по реда на този закон в детската градина може да се приемат за отглеждане, възпитание и обучение и деца на 2-годишна възраст“.*

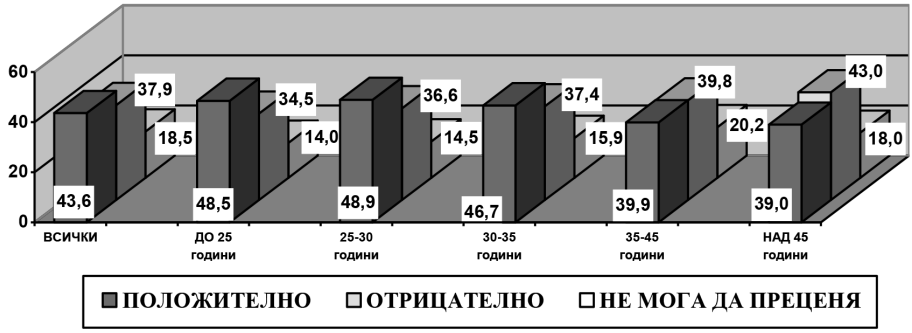


Сумарните избори на респондентите сочат липсата на категорично мнение относно възможността за посещение на детска градина от двегодишна възраст, което се потвърждава от високия процент (18,5 %) на колебание към поставения въпрос. Все пак, налице е процентна разлика в полза на актуалността на ранното детско образование и развитие.

Основен носител на това разбиране е феминният контингент (47,6 % от жените срещу 39,6 % от мъжете), докато маскулинният избор относно ползата или вредата от постъпването в детска градина от две години е значително повече „размит“ (39,6% за срещу 39,6 % против), неопределен и колебаещ се (20,8 % при мъжете срещу 16,2 % при жените).

Диаграма № 2 представя отношението на родителите към възможността за постъпване в детска градина от двегодишна възраст в контекста на възрастовата им диференциация.

ПОСТЪПВАНЕ В ДЕТСКА ГРАДИНА ОТ ДВЕ ГОДИНИ: ВЪЗРАСТОВА ДИФЕРЕНЦИАЦИЯ ДИАГРАМА № 2



Резултатите показват, че е налице тенденцията с нарастването на възрастта на респондентите да се увеличава негативното отношение към постъпването в детска градина от двегодишна възраст, което означава че родителите с по-богат житейски и житейско-педагогически опит (вероятно и с повече от едно дете в сравнение с по-младите родители), са по-скептично настроени към подобна възможност.

Ранното постъпване в предучилищно заведение се предпочита от по-младите родители, вероятно поради желанието им за успешна професионална реализация и оптимизация на социалния и материален статус на техните семейства. „Другото лице“ на тази причина е наличната „социална ситуация на развитието“, предпоставена от икономическата криза в България и негативното отношение на работодателите към майчинството като претекст за неприемане на работа и нефинансиране на отсъстващи работници, защото води до загуби на материални активи.

И в двата варианта, постъпването в детска градина от две години заради прекалената ангажираност на родителите се проектира в липсата на достатъчно време за общуване с децата, което едва ли би могло да се компенсира изцяло от общественото възпитание.

Етноспецифики в изборите на респондентите относно възможността за постъпване в детска градина от двегодишна възраст.

Без наличието на съществени разлики, посочената проектозаконова промяна се възприема по-положително от родителите, представители на ромския и българския етнос (46,6 % от ромите, 44,9 % от българите), в сравнение с представителите на турския етнос – 40,7 %.

Най-висок процент на колебание демонстрират представителите на българския етнос.

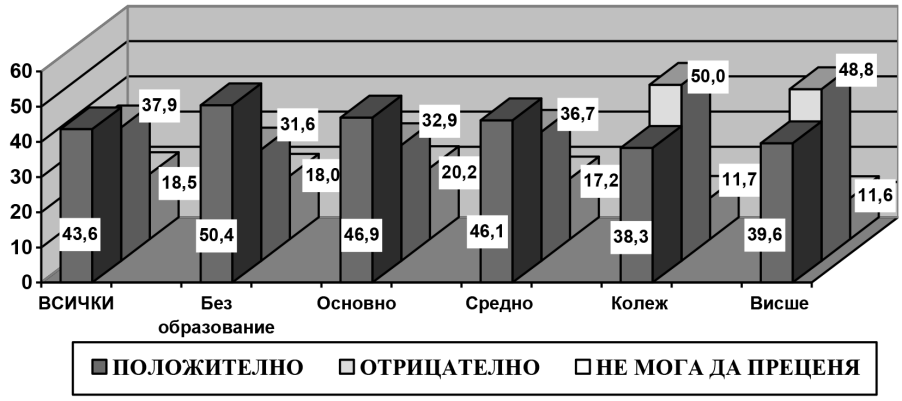
Ориентации към възможността за постъпване в детска градина от двегодишна възраст в контекста на структурните форми на семейната констелация

Предложението се възприема положително най-вече от родителите-вдовци (68,8 %) и разведените родители (53,5 %), в сравнение със семействата с брак (43,8 %), семействата със съвместно съжителство без брак (45,6 %) и неженените родители (42,3 %). Обяснението за подобен вид отношение може да се търси в трудностите, свързани с отглеждането и възпитанието на децата от един родител, който живее отделно от своите родители.

Хипотезата се подкрепя и от избора на неженените родители, свързан с голям процент колебание към поставения въпрос – 20,7 %, поради факта че по-голямата част от тях живеят заедно със своите родители, т.е. има кой да се грижи за децата в тяхно отсъствие.

Резултатите от Диаграма № 3 отразяват ориентациите на респондентите към възможността за постъпване в детска градина от двегодишна възраст в контекста на степента на образование.

ПОСТЪПВАНЕ В ДЕТСКА ГРАДИНА ОТ ДВЕ ГОДИНИ: СТЕПЕН НА ОБРАЗОВАНИЕ ДИАГРАМА № 3



Респондентите с по-висока степен на образование се отнасят по-скептично към възможността за постъпване в детска градина от двегодишна възраст. 48,8 % от родителите с висше образование и 50,0 % от родителите с полувисше образование (колеж) са против този текст в сравнение с изборите на родителите без образование (31,6 %), родителите с основно образование (32,9 %) и родителите със средно образование (36,7%).

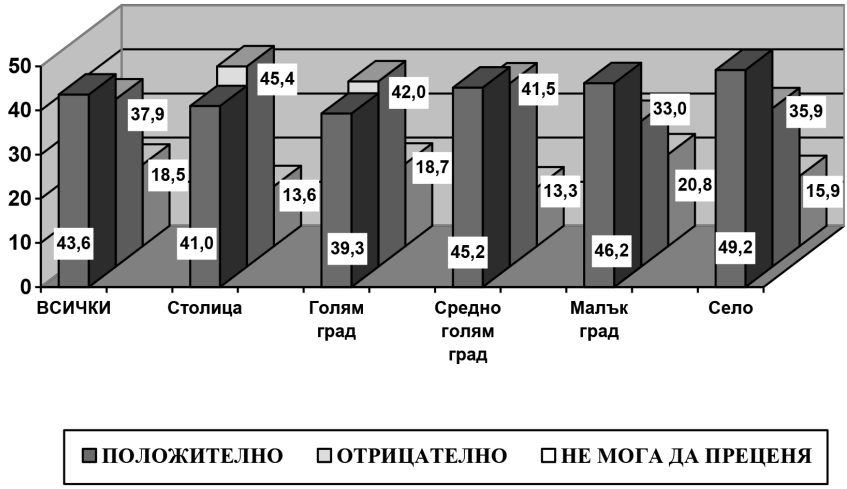
Това твърдение допълва изведената по-горе констатация за по-скоро положителното отношение на родителите, представители на ромския етнос към този текст в проектозакона, защото именно ромите са с по-ниска степен на

образование (46, 6% от родителите с основно образование подкрепят тази възможност) или без образование (50, 4% от тези родители се отнасят положително към тази възможност).

Тази констатация се подкрепя и от резултатите, показващи професионалната ангажираност на контингента респонденти, защото повече от половината безработни родители се отнасят положително към постъпването в детска градина от две години (51,6 %) в сравнение със заетите в държавния (44,0 %) и частния (42,5 %) сектор, а за никого не е тайна, че безработицата е свързана най-вече с ромския етнос.

Диаграма № 4 представя отношението на родителите към възможността за постъпване в детска градина от двегодишна възраст в зависимост от спецификата на населеното място.

ПОСТЪПВАНЕ В ДЕТСКА ГРАДИНА ОТ ДВЕ ГОДИНИ:
НАСЕЛЕНО МЯСТО ДИАГРАМА № 4



Респондентите от по-малките населени места демонстрират по-високи предпочитания към промяната на възрастта за постъпване в детска градина (49,2 % от селата, 46,2 % от малките градове и 45,2 % от средно големите градове) в сравнение с тези от големите градове (39,3 %) и столицата (41,0 %).

Това твърдение намира своя хипотетичен еквивалент и в тенденцията, свързана с нарастване на положителното отношение към предложения текст от страна на родители с повече от едно дете – 42 % при семейства с едно дете, 45,9 % при семейства с две деца, 48 % при семейства с три деца и 48,4 % при семейства с повече от три деца, чието обяснение корелира с желанието на многодетните семейства да „се възползват“ от предоставяните почти безплатни педагогически услуги в общинските детски градини.

Спецификата в ориентациите на респондентите за промяната на възрастта от три на две години от гледна точка на възрастта на децата им, посещаващи детска градина, е свързана със своеобразна крива на предпочитанията: постепенно нарастване до средата на предучилищния период (37,5 % при родителите на двегодишните, 39,1 % при родителите на тригодишните, 44,5 % при тези на четиригодишните, 46,3 % при родителите на петгодишните) и спад в края му (43,3 % при родителите на шестгодишните и 42,4 % при родителите на 7-8 годишните), като основен интерес и повод за хипотези буди отношението на така обособените групи родители в контекста на възрастовата динамика в периода.

Родителите на две и тригодишните деца като че ли не са убедени в позитивизма на направения избор (37,5 % от родителите на двегодишните са за, но 39 % са против; 39,1 % от родителите на тригодишните деца са за, но 37,2 % са против), което се потвърждава и от големите проценти на колебание (23,5 % при родителите на двегодишните и 23,7 % при родителите на тригодишните). Родителите на четири и петгодишните деца по-скоро приветстват идеята за постъпване в детска градина на две години, а родителите на шест, седем и осемгодишните деца като че ли отново се дистанцират от нея.

Тези видове родителски нагласи могат да се обвържат със спецификите на развитието в конкретните периоди на възрастта и моделите на родителско поведение на респондентите като възприемане и отношение към децата и предучилищното образование.

Ранна предучилищна възраст: характеристики – индивидно самосъзнание, потребност от внимание (прекомерно внимание) и автономия, от себедоказване и стремеж към налагане при неовладени начини за социално приемливо изразяване на потребностите, претенциите и емоциите, повишена двигателна активност, стремеж към експериментиране; проективност на модела на родителско поведение от гледна точка на ефективността на възпитателното влияние – търсене на алтернативи (записване или не в детска градина). Във вариант „записване“ могат да се появят проблеми със спазването на социалните норми и адаптацията в групата от връстници, особено ако детето не е посещавало детска ясла, както и заболявания, което поражда негативно отношение към образователната система и нейните представители. Във вариант „незаписване“ (най-вероятната алтернатива са баба и дядо, както и актуалните в момента „родителски кооперативи“ и други подобни форми на родителски „инициативи“) са налице предпоставките за подсъзнателно усещане, че детето ще „изостане“ от връстниците си, особено в социалното развитие като способност за ориентация и адаптация в по-широката социална среда.

Средна предучилищна възраст: характеристики – децата са по-спокойни и уравновесени, имат значително по-ясна представа за социално приемливо поведение към връстниците и възрастните, разбират изисквания, започват да сдържат емоциите си, кокетничат и се стремят да очароват възрастните, по-

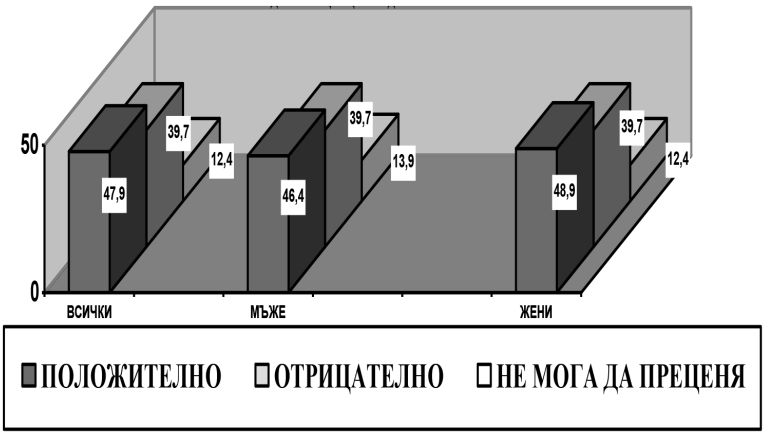
знават средата в детската градина и се стремят към себедоказване чрез спазване на правилата в групата; проективност на модела на родителско поведение – удовлетвореност от направения избор и подсъзнателно усещане за пропуснатия момент на записване в детска градина още от две години, с цел по-навременното разрешаване на проблемите от педагозите и позитивното развитие на детето.

Горна предучилищна възраст: характеристики – поява на емоционално-личностното самосъзнание, способност за сравнение с другите, самооценка на собствените позитиви и негативи, търсене и вземане на решения за собствения начин на поведение, инициативност и стремеж към самостоятелност, себедоказване и налагане чрез обмисляне на средствата, „планирани“ агресивни прояви; проективност на модела на родителско поведение – „дистанцирано колебание“ относно актуалността на избора за постъпване в детска градина от две години, свързано с подсъзнателното усещане, че проблемите в ранна предучилищна възраст могат да се повторят при постъпването в училище, особено ако това трябва да стане на шест години (“Ние вече извървяхме този път, но какво ли ни чака още?“).

В. 2. Задължително образование на децата от четиригодишна възраст

Резултатите от Диаграма № 5 отразяват ориентациите на респондентите в сумарен план и като полова диференциация към предложения текст в Глава първа, Раздел IV, чл. 8/1/ на Проектозакона за предучилищно и училищно образование, който цели да регламентира задължителния характер на образованието от четиригодишна възраст *„Предучилищното образование е задължително от учебната година, която е с начало в годината на навършване на 4-годишна възраст на детето“*.

ЗАДЪЛЖИТЕЛНО ОБРАЗОВАНИЕ ОТ ЧЕТИРИ ДВЕ ГОДИНИ:
ПОЛОВА ДИФЕРЕНЦИАЦИЯ ДИАГРАМА № 5

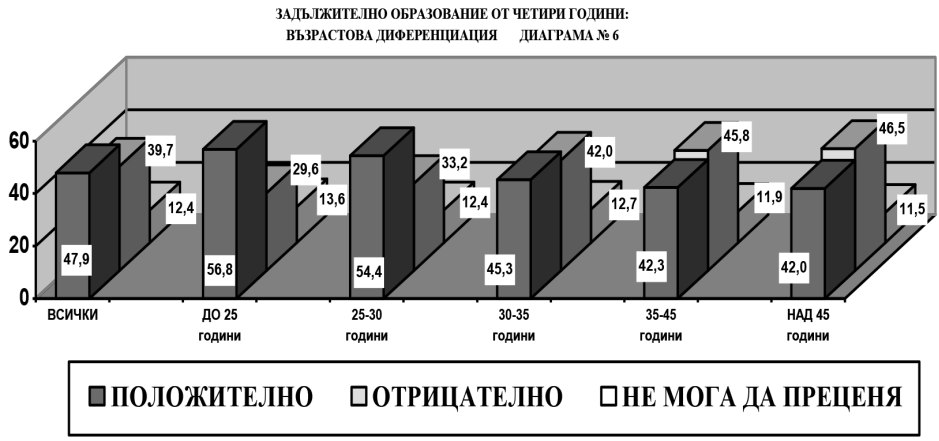


И при този казус, както и при нагласите относно промяната на възрастта за постъпване в детска градина, отново е налице липса на категоричност в изборите за предлаганата задължителна образователна граница от четири години.

Носител на този избор са по-скоро жените в сравнение с мъжете – 48,9 % срещу 46,4 %.

Налице е и по-малък процент на колебание в сравнение с отношението към възможността за посещение в детска градина от двегодишна възраст, както и по-ярко изразено отрицателно отношение на 2/5 от родителите.

Диаграма № 6 представя отношението на родителите към регламентацията на задължителността на образованието в контекста на възрастовата им диференциация.



Налице е тенденцията, както и при казуса с постъпването в детска градина на две години, родителите с по-богат житейски и житейско-педагогически опит да са по-негативно настроени към регламентирането на възраст за начало на задължителното образование.

Тази регламентация се приветства от по-младите родители, а като цяло процентът на колебание е свързан с 1/10 от анкетираните.

Етноспецифики в изборите на респондентите относно регламентирането на възраст за задължително образование.

Посочената проектозаконова промяна се възприема значително по-положително от родителите, представители на турския (60,0 %) и ромския (56,7 %/) етнос, в сравнение с тези от българския етнос – 32,3 %, които демонстрират и най-високо колебание към предложения текст в проектозакона.

Тези резултати показват ясната ориентация на родителите от турския и ромския етнос към ранното образованието на децата и усвояването на българ-

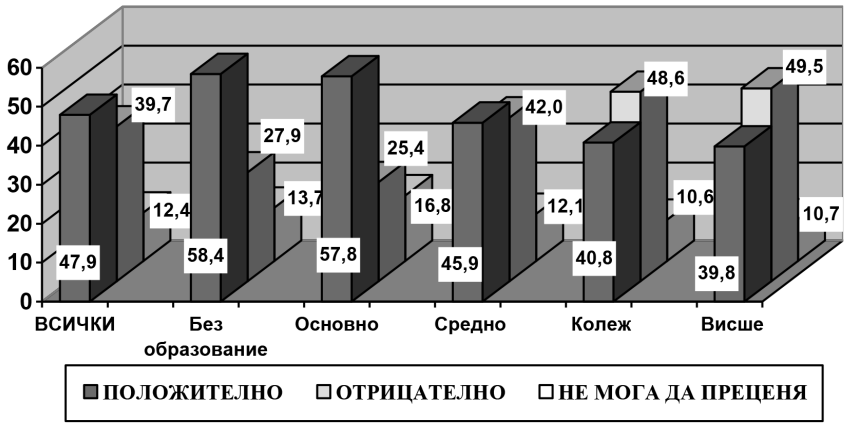
ския език, без да изпитват евентуални скрупули от нарушаването на собствените им права като родители.

Ориентации към оптимизираната регламентация за задължително образование от четиригодишна възраст в контекста на структурните форми на семейната констелация

Предложението се възприема положително най-вече от родителите-вдовци (53,8 %), разведените (58, 4%) и неженените родители (53,4 %) в сравнение със семействата с брак и семействата със съвместно съжителство без брак. Както и при казуса, свързан с възможността за постъпване в детска градина на две години, хипотетичното обяснение за това отношение са трудностите на непълните семейства с отглеждането и възпитанието на децата.

Диаграма № 7 представя резултати, отразяващи нагласите на родителите към промяната на възрастта за задължително образование от гледна точка на тяхната образователна степен.

ЗАДЪЛЖИТЕЛНО ОБРАЗОВАНИЕ ОТ ЧЕТИРИ ГОДИНИ: ОБРАЗОВАТЕЛНА СТЕПЕН НА РОДИТЕЛИТЕ ДИАГРАМА № 7

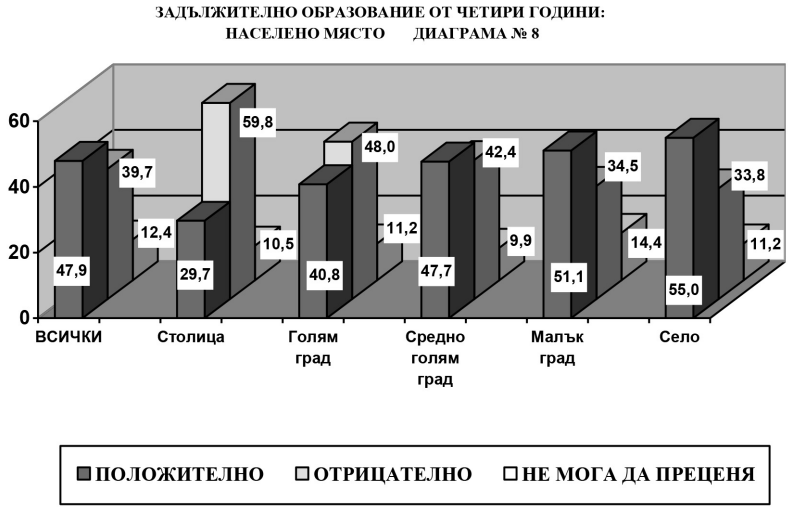


Регламентацията на задължително образование от четиригодишна възраст се подкрепя от родителите с по-ниска степен на образование (58,4 % – без образование, 57,8 % – с основно образование), докато само 2/5 от родителите с образователна степен „колеж“ и висше образование приветстват този текст от проектозакона.

Тази констатация корелира с резултатите, представящи етноспецификите в отношението към задължителното образование от четири години, а именно наличие на положително отношение най-вече от представителите на ромския и турския етнос в сравнение с тези от българския етнос.

Това твърдение се подкрепя и от резултатите, отразяващи зависимостта между професионалната ангажираност на респондентите и ориентациите им към предложения казус – повече от половината безработни родители, които са най-вече представители на ромския етнос, се отнасят положително към него (52,3 %) в сравнение с работещите в държавния (46,0 %) и частния (45,0 %) сектор.

Диаграма № 8 представя зависимостта между спецификата на населеното място и възрастовата регламентация на задължителното образование.



Идеята за задължително предучилищно образование от четири години се приветства най-вече от респондентите от по-малките населени места (55,0 % от селата, 51,1 % от малките градове и 47,7 % от средно големите градове), в сравнение с тези от големите градове (40,8 %/ и столицата /29,7 %).

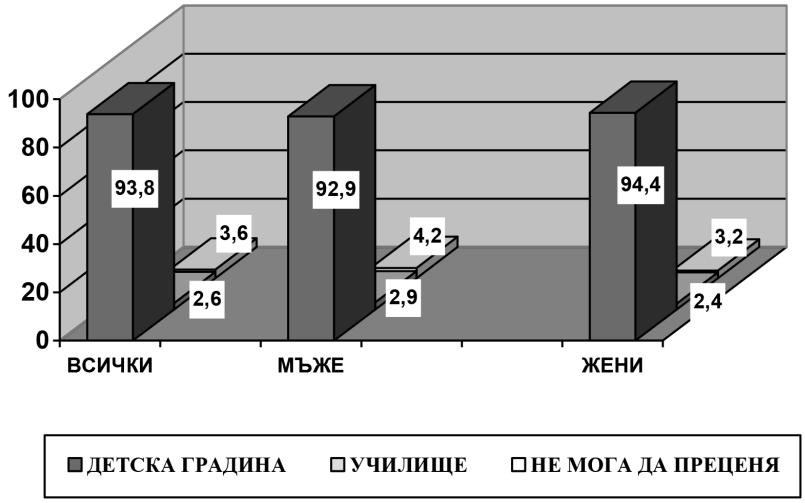
Тази тенденция за подкрепа на предложения текст се изразява и в ориентациите на многодетните семейства – 36,0 % при семейства с едно дете, 38,0 % при семейства с две деца, 47,8 % при семейства с три деца и 44,2 % при семейства с повече от три деца.

Спецификата в ориентациите на респондентите в зависимостта „възраст на децата, посещаващи детска градина – отношение към задължително образование от четири години“, за разлика от посочената крива в отношението на родителите към постъпването в детска градина на две години, не се характеризира с динамични преходи, а с почти изравнени стойности на изборите на родителите на две, три, четири, пет, шест, седем и осемгодишните деца като позитиви, негативи и колебания.

В. 3. Роля на детската градина и училището като фактори за реализацията на задължителното предучилищно образование

В Диаграма № 9 е представена информация за ориентациите на родителите към текста в Глава пета, Раздел I, чл. 54 на Проектозакон за предучилищно и училищно образование, според който „*се дава възможност то да се осъществява в детските градини и от училищата?“*

ИЗБОР НА ИНСТИТУЦИЯ ЗА ЗАДЪЛЖИТЕЛНО ПРЕДУЧИЛИЩНО ОБРАЗОВАНИЕ: ПОЛОВА ДИФЕРЕНЦИАЦИЯ ДИАГРАМА № 9



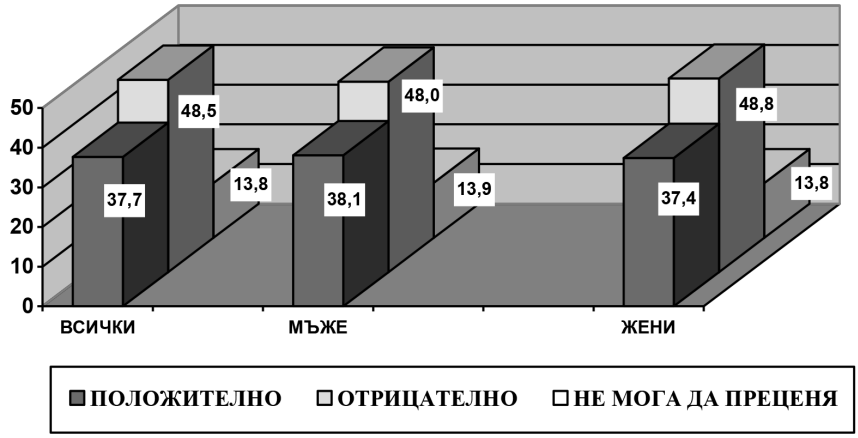
За разлика от представените вече два казуса, тук родителите са абсолютно категорични относно ролята на детската градина като водещ фактор за реализация на целите, задачите и приоритетите на предучилищното образование.

Високите стойности на избора на детската градина прави безпредметно установяването на зависимости между предложения казус и социологическия профил на анкетираните.

В. 4. Възможност за постъпване в училище на шестгодишна възраст

Резултатите от Диаграма № 10 представят глобалните ориентации и сексуалните специфики в отношението на родителите към текста в Глава първа, Раздел IV, чл. 8/3/ на Проектозакон за предучилищно и училищно образование, който дава възможност за постъпване в първи клас от 6 годишна възраст по преценка на родителите *„По преценка на родителя училищното образование може да започне и от учебната година с начало в годината на навършване на 6-годишна възраст на детето“*.

УЧИЛИЩНО ОБРАЗОВАНИЕ НА ШЕСТ ГОДИНИ:
ПОЛОВА ДИФЕРЕНЦИАЦИЯ ДИАГРАМА № 10

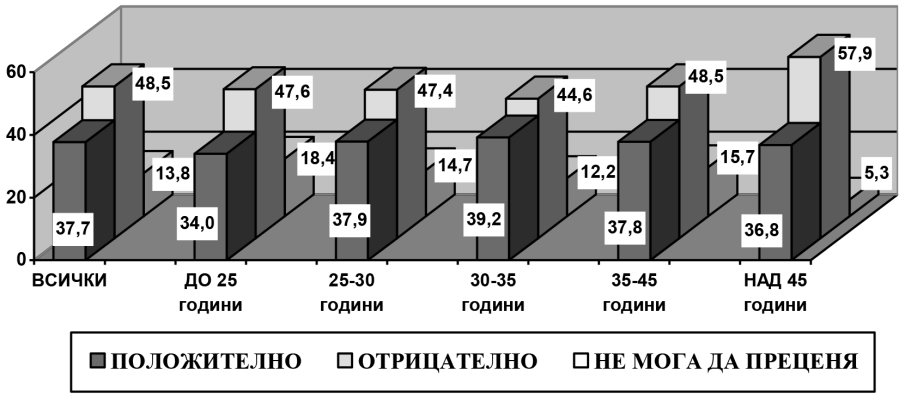


Налице е по-скоро негативно отношение на родителите към възможността за училищно образование от шестгодишна възраст, въпреки че проектозаконът им дава правото сами да преценят кога да запишат децата си в училище – на шест, седем или осем години, в сравнение с регламентацията на задължителното предучилищно образование от четири години.

Няма разлики в ориентациите на мъжете и жените като позитиви, негативи и процент на колебание.

Диаграма №11 представя отношението на родителите към възможността за постъпване в училище на шест години в контекста на възрастовата им диференциация.

УЧИЛИЩНО ОБРАЗОВАНИЕ НА ШЕСТ ГОДИНИ:
ВЪЗРАСТОВА ДИФЕРЕНЦИАЦИЯ ДИАГРАМА № 11



Представените данни сочат, че независимо от възрастта на респондентите е налице еднотипна ориентация на родителите, отнасящи се положително към постъпването в училище на шест години, както и че негативното отношение към текста в проектозакона е по-скоро приоритет на родителите с по-богат житейски и житейско-педагогически опит.

Етноспецифики в изборите на родителите относно възможността за постъпване в училище на шест години.

– Посочената проектозаконова промяна се възприема значително по-положително от респондентите, представители на турския етнос (46,7 %) в сравнение с представителите на българския (37,9 %) и особено на ромския (30,3 %) етнос, като родителите роми изпитват най-големи колебания (17,7 %) относно възрастта за постъпване в училище.

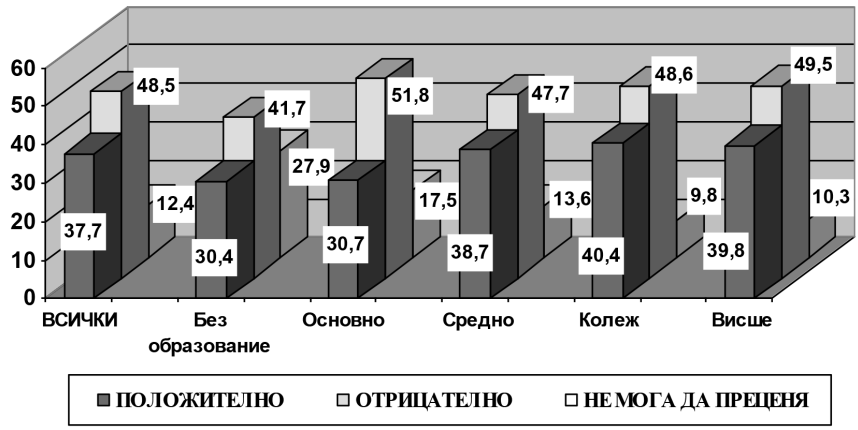
Ориентации към възможността за постъпване в училище от шест години в контекста на структурните форми на семейната констелация.

Предложението се приветства най-вече от родителите-вдовци (56,2 %) и разведените родители (51,7 %) в сравнение със семействата с брак (37,6 %) и семействата със съвместно съжителство без брак (36,0 %).

Потвърждават се констатациите от казусите за постъпване в детска градина на две години и задължително предучилищно образование от четири години за трудностите на непълните семейства в отглеждането и възпитанието на децата.

Диаграма № 12 представя резултати, отразяващи нагласите на родителите към постъпването в училище на шестгодишна възраст от гледна точка на степента им на образование.

УЧИЛИЩНО ОБРАЗОВАНИЕ НА ШЕСТ ГОДИНИ:
ОБРАЗОВАТЕЛНА СТЕПЕН НА РОДИТЕЛИТЕ ДИАГРАМА № 12



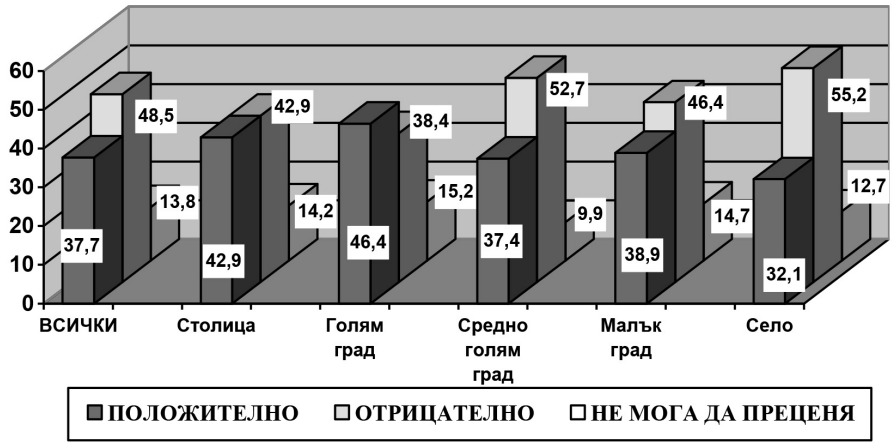
Постъпването в училище на шест години се подкрепя от родителите с по-висока степен на образование (39,8 % – висше образование, 40,4 % – ко-

леж, 38,7 % – средно образование), докато по-малко от 1/3 от родителите без образование и с основно образование имат положително отношение към този текст от проектозакона.

В контекста на резултатите, отразяващи зависимостта между професионалната ангажираност на респондентите и ориентациите им към предложения казус, не са налице съществени разлики както в позитивен, така и в негативен план: 46,0 % от безработните, 44,8 % от работещите в държавния сектор и 49,4 %% от работещите в частния сектор не подкрепят възможността за училищно обучение от шестгодишна възраст.

Диаграма № 13 представя зависимостта между спецификата на населеното място и казуса „обучение в училище от шест години“.

УЧИЛИЩНО ОБРАЗОВАНИЕ ОТ ШЕСТ ГОДИНИ:
НАСЕЛЕНО МЯСТО ДИАГРАМА № 13



Правото на родителите да записват децата си на шестгодишна възраст в училище се подкрепя най-вече от респондентите от столицата (42,9 %) и големите градове (46,4 %) в сравнение с родителите от по-малките населени места – 32,1 % от селата, 38,9 % от малките градове и 37,4 % от средно големите градове.

Тази констатация корелира с резултатите, показващи по-високата подкрепа за посещение на училище от шест години от респондентите с висше образование, тъй като по-голямата част от тях живеят в по-големите населени места.

За разлика от тенденцията на подкрепа от многодетните семейства на текстовете, свързани с посещение на детска градина от две години и задължително предучилищно образование от четири години, при този казус са налице противоположни ориентации – положително отношение към него имат 30,5 % от родителите с три и повече деца (при най-голямо колебание от порядъка на 19,1 %), 39,1 % от родителите с две деца и 37,6 % от родителите с едно дете.

Ориентациите на родителите към училищно обучение от шестгодишна възраст в зависимост от възрастта на децата им, посещаващи детска градина, не се характеризират със съществени разлики, т.е. не може да се твърди, че възрастовата динамика на развитието в предучилищното детство е фактор за нагласите им към предложения казус.

ИЗВОДИ

Социологически профил на съвременното българско семейство

Разпределението на респондентите като процентни етноспецифики и структурни форми на фамилната констелация се доближава до официалните данни на Националния статистически институт за сексулната диференциация, етническия произход, структурата на семействата и спецификата на населените места в Република България.

Ориентации към възможността за постъпване в детска градина на двегодишна възраст

Налице е липсата на ясно изразено мнение в родителите относно дефинираната в проекта на Закон за предучилищно и училищно образование перспектива за записване на децата в детска градина на две години.

Майките са по-склонни да приветстват тази идея в сравнение с бащите.

По-младите родители са по-позитивно настроени към възможността за ранно детско образование.

Близо половината от родителите, представители на ромския и българския етнос, декларират подкрепата си за този текст от проектозакона.

Възможността за посещение на детска градина от две години се възприема положително от родителите-вдовци и разведените родители, както и от многодетните семейства.

Респондентите с по-ниска степен на образование, безработните и живеещите в по-малките населени места дават в по-висока степен подкрепата си за този вид регламентация.

Отношение към задължително образование на децата от четиригодишна възраст

Съвременното българско семейство няма категорична ориентация относно задължителното образование на децата от четиригодишна възраст.

Тази оптимизирана регламентация в проектозакона се приветства малко повече от жените и по-младите родители и много повече от представителите на турския и ромския етнос, от родителите-вдовци, разведените и самотните родители, многодетните семейства, респондентите с по-ниска степен на образование и от по-малките населени места, от безработните родители.

Вероятна причина за положителните избори на близо половината от респондентите е желанието им за ранно детско образование. Друг е въпросът какъв смисъл се влага от тях в това понятие – усвояване на официалния език в Република България, ограмотяване, ранна социализация, обучение по чужд език, прехвърляне на възпитателните отговорности към образователната система.

Вероятна причина за отрицателните избори на 2/5 от родителите е възприемането на думата „задължително“ като нарушаване на свободата на избор и съответно подсъзнателното усещане за подчиняване на семейното възпитание на общественото, въпреки че проектозаконът регламентира по-скоро правата и задълженията на субектите от социално-педагогическата система в контекста на образователните, а не на възпитателните приоритети в развитието на децата и учениците.

Парадоксално е, но положителните избори на родителите относно задължителния характер на образованието от четиригодишна възраст са по-високи, в сравнение с ориентациите им към постъпването в детска градина на две години, имайки предвид че точно този текст от проектозакона е най-атакуван като вид дискриминация на правата на институцията родителство за вземане на решения относно развитието на собствените деца.

Ориентации към ролята на детската градина и училището като фактори за реализацията на задължителното предучилищно образование

Налице е ясно изразена ориентация от почти всички родители към институцията детска градина като фактор за реализация за задължителното предучилищно образование от четиригодишна възраст.

Ориентациите на родителите са абсолютно оправдани, имайки предвид разликите между детската градина и училището като пространствено-архитектурна и социално-битова среда, организацията на образователния процес и технологията на обучение. Например, много трудно в училището може да се осигури отделно външно пространство за децата от подготвителните групи, нека само да си представим подобно „съжителство“ между тях и учениците през голямото междучасие?!

Отношение към възможността за постъпване в училище на шестгодишна възраст

Повечето от родителите са негативно настроени към възможността за постъпване в училище на шестгодишна възраст и сигурно ще упражнят правото си да запишат децата си след навършване на седем години.

Положителното отношение към този текст в проектозакона е изразено повече от по-младите родители, непълните семейства и респондентите, представители на турския етнос.

Казусът „на училище от шест години“ се приветства повече от респондентите с висше и колежанско образование, както и от родителите от столицата

и големите градове, като тази констатация е противоположна на резултатите, представящи отношението на родителите към посещаването на детска градина от две години и задължителното образование от четири години, където по-ярко изразеното негативно отношение към тези текстове в проектозакона се дължи именно на респондентите с по-висока степен на образование и от по-големите населени места.

В хипотетичен план, могат да се направят следните предположения относно по-ясно изразеното отрицателно отношение към този текст в проектозакона: родителите осъзнават самоценността на предучилищното детство и смятат, че този възрастов период има своите приоритети, като подготовката за училище е само един от тях и училищното образование не трябва да е самоцел от по-ранна възраст; част от родителите имат „горчив опит“ от постъпването в училище на шест години, защото са били обект на експеримент на образователната система отпреди няколко десетилетия; родителите смятат, че децата им няма да са подготвени за обучението в първи клас; родителите мислят, че децата им не са социализирани в достатъчна степен, за да понесат негативите на училищния живот; родителите изхождат от желанието на децата си да не ходят на училище.

Тези хипотези, но с обратен знак, могат да се приложат и към родителите, които смятат, че децата трябва да посещават училище от шестгодишна възраст.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Отношението на съвременното българско семейство към оптимизираната регламентация на предучилищното образование в проекта на Закон за предучилищно и училищно образование не е приоритет толкова на „възпитателна деонтология“ на родителите относно казуси, свързани с актуалността на ранното детско образование и развитие, колкото на житейски прагматизъм, плод на обективните обстоятелства на икономическото развитие на страната и проекциите му върху индивидите, семействата и социалното разслоение на населението.

За съжаление, това е основното обяснение за ориентациите на групи респонденти, подкрепящи текстовете за оптимизация на възрастовата регламентация на предучилищното образование: по-младите родители – нагласи за професионална реализация и материални активи; респонденти от по-малки населени места, с по-ниска степен на образование, от ромски и турски произход, непълни и многодетни семейства – нагласи за осигуряване на условия за отглеждане и „отмяна“ на семейството в основната му роля на възпитателен субект.

Правят впечатление и противоречивите нагласи на групите респонденти от по-големите населени места и с по-висока степен на образование – по-скоро позитивна ориентация към училищно образование от шест години, съще-

временно по-скоро негативна към записване в детска градина от две години и задължително образование от четири години.

Другата страна на социалната симптоматика на съвременното българско семейство са подсъзнателните нагласи на родителите за съпротива и себедоказване в индивиден и групово-корпоративен план, маскирани под формата на гражданска позиция на „всенароден обществен протест“ спрямо всички законови предложения и иновативни педагогически решения, имащи за цел оптимизация на образователната система.

ЛИТЕРАТУРА

Закон за предучилищно и училищно образование. Проект. www.minedu.government.bg

Програма за подготвителна група/клас в детската градина и училището. Аз-буки, 2003, № 20.

Постъпила: януари 2013 г.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА
Том 106
ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI“
FACULTY OF PRESCHOOL AND PRIMARYSCHOOL EDUCATION
Tome 106

МОДЕЛ ЗА РЕФЛЕКСИЯ НА ИНТЕРКУЛТУРНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ

ЛОРА СПИРИДОНОВА*

Катедра „Предучилищна педагогика“

Лора Спиридонова. МОДЕЛ ЗА РЕФЛЕКСИЯ НА ИНТЕРКУЛТУРНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ

В студията е представен модел за осъзнаване на връзки и зависимости в конструкта на интеркултурната компетентност от студентите – бъдещи педагози, за самоанализ и самооценка на емоционалните, поведенческите, когнитивните, социалните и комуникативните умения в този контекст чрез система от тренинги и проектни презентации. Обобщени са резултати, получени при неговото реализиране със студенти от ФНПП.

Lora Spiridonova. MODEL FOR REFLECTION ON INTERCULTURAL COMPETENCE

The paper deals with a model for realizing by the students connections and dependencies in the construction of intercultural competence. The future pedagogues have to make self-analysis and self-evaluation of their own emotional, behavioural, cognitive, social and communicative abilities through a training system and project presentations. We aggregated results obtained in applying the model with students from the Faculty of Pre-school and Primary School Education.

Key words: training, reflection, intercultural competence, self-analysis, self-evaluation, student.

Моделът за рефлексия на интеркултурната компетентност е реализиран в задължително избираемата дисциплина „Игра и интеркултурна компетентност“ във ФНПП със студенти от специалност „Предучилищна педагогика и

* Контакт. Лора Илиева Спиридонова, 1574 София, бул. „Шипченски проход“ 69 А, ФНПП, СУ „Св. Климент Охридски“, тел.: 0889586448, l.hristova@alink.biz

Contact. Lora Ilieva Spiridonova, 1574 Sofia, “Shipchenski prohod” 69 A, Faculty of Preschool and primary school education, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, tel. 0889586448, l.hristova@alink.biz

чужд език“ (2011/2012, 2012/2013), както и от специалност „Предучилищна и начална училищна педагогика“ (2012/2013).

Обобщените резултати, които са систематизирани в студията, са получени при интерактивни тренинги, проведени с 24 студенти от специалност „Предучилищна педагогика и чужд език“. Всеки тренинг предполага участниците да изразяват собствени идеи, индивидуален опит и знания. Това осигурява възможности за разглеждане на теоретичните теми през призмата на отделната индивидуалност, изразени под формата на изказване на мнения, аргументиране, обобщаване и проектни презентации.

Съдържателно моделът включва 16 тренинги, групирани в 5 отделни аспекти на интеркултурна компетентност – социални, поведенчески, комуникативни, когнитивни и емоционални. Всеки тренинг е свързан с проектна презентация по съответната тема.

СПЕЦИФИКА НА ТРЕНИНГИТЕ КАТО ФОРМА ЗА ОРГАНИЗАЦИЯ НА ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС

Според Д. Гюров, самосъзнанието характеризира професионалната подготовка на педагога, така че учителят се възприема по своеобразен начин като резултат от своята собствена професионална дейност. Могат да се разграничат два аспекта на самосъзнание на учителя. На първо място, от значение е, че учителят като личност познава начините за възприемане на своите предимства и собствени сили, както и да ги използва и да контролира слабостите си. От друга страна, учителят трябва да се учи да разпознава чувствата си, за да може да трансформира в позитивна форма своите отрицателни преживявания. Други аспекти на самосъзнанието на учителя са поведението в ситуацията на преподаването и взаимодействието и предусещането за постиженията на ученика и детето. Очакванията на учителя рефлектират върху собственото му поведение и затова е необходимо тяхното коректно оценяване във всеки момент (Гюров, 2006).

В този смисъл, реализираната система от тренинги цели стимулиране на самосъзнанието, емпатията и готовността на бъдещите педагози за интерактивност в обучението.

По Bolten (2001) съдържателно *тренингите* могат да се разделят на:

културно неспецифични	културно специфични	интеркултурни

Методите зависят от активността на групата:

дистрибутивни (когнитивни)	интерактивни	колаборативни

Цели на културно неспецифичните тренинги:

дистрибутивни методи	интерактивни методи
разбиране на чуждостта – теории и методи	формиране на умения за общуване с различия

Цели на културно специфичните тренинги:

дистрибутивни методи	интерактивни методи
разбиране на културната специфика	умения за описание, обяснение и сравнение на култури

Цели на интеркултурните тренинги:

дистрибутивни методи	интерактивни методи	колаборативни методи
разбиране на специфики и поведенчески стратегии	умения за овладяване и управление на интеркултурни ситуации	умения за екипна работа и участие в съвместни проекти

Изборът на *конкретен тренинг* зависи от съдържанието и методите:

- ✓ При културно неспецифичните тренинги, дистрибутивни методи: теоретични постановки от антропологията и културологията.
- ✓ При културно неспецифичните тренинги, интерактивни методи: симулации, ролеви игри.
- ✓ При културно специфичните тренинги, дистрибутивни методи: анализи на комуникативни стилове и на културната специфика.
- ✓ При културно специфичните тренинги, интерактивни методи: изследване на практики, анализи на значения.
- ✓ При интеркултурните тренинги, дистрибутивни методи: доклади, реферати, упражнения „критични инциденти“, работа в екип по посока на собствените, чуждите и метакартините.
- ✓ При интеркултурните тренинги, интерактивни методи: съвместна работа, изследване на отделни случаи, игри по план, работа по проекти.

Интерактивни методи: симулации и игри по план

Симулацията в игрите по план дава възможност за придобиване на опит, който е различен от този, получаван в конвенционалните семинари. Изходна точка на игрите по план са добрите теоретични познания по темата и обхващането на съответната ситуация в нейната цялостност, както и анализът й, което води до развитие на успешни стратегии в практически план. Развиват се и умения за работа в екип, за учене и преподаване, за лидерство и за водене на дискусия, комуникативни умения и умения за самопрезентация, за разрешаване на конфликти и емпатия. Целите могат да се обобщят по следния начин (Schirm, 2010):

Когнитивни умения: • разбиране на собствените цели и емоции; • приемане на чужда перспектива; • разбиране на чуждите намерения; • правилно оценяване на собствения принос; • обмисляне на етични въпроси; • откриване на стратегически възможности и нова информация; • разграничаване на позициите от интересите; • когнитивна емпатия.	*Стратегически умения:* • разгръщане на помощни алтернативи; • креативност относно наличните опции; • целенасочено организиране на дейността и флексибилност на поведението; • ефективно управление на времето; • откриване на информация; • упоритост; • репрезентиране на собствените цели и чувства.
Комуникативни умения: • поставяне на отворени и ясни въпроси; • парафразиране с цел по-добро разбиране; • избягване на амбивалентността; • споделяне и обосноваване на наблюдения; • ефективно структуриране на изявленията; • запазване на спокойствие в емоционални ситуации; • искреност към другите и към себе си; • усет за лежащите в основата проблеми и интереси; • съответствие между мисли и действия.	*Междуличностни взаимоотношения:* • изразяване на признание; • даване и получаване на обратна връзка; • възстановяване и обновяване на взаимоотношения; • постигане на съгласие и хармонични отношения; • консултация с другите; • поведенческа и емоционална емпатия; • изграждане на доверие; • различаване на комуникативната ситуация от личностните отношения.

СТРУКТУРА НА МОДЕЛА ЗА РЕФЛЕКСИЯ НА ИНТЕРКУЛТУРНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ[1]

Критерии	*Съдържание*
Социални аспекти	
Усет за собствената култура и за нейните елементи, включени в личната идентичност. Умения за себепредставяне (за презентация на собствените личностни характеристики и приоритетното им подреждане).	Тренинг 1
Откриване на културни ценности и осъзнаване на културното многообразие на ценностните ориентации.	Тренинг 2
Осъзнаване и рефлектиране на чуждостта.	Тренинг 3

[1] Част от използваните тренинги са от Европейската модулна програма за интеркултурно обучение при подготовката и квалификацията на учители (Europaeisches Modularprogramm fuer Interkulturelles Lernen in der Lehreraus- und -fortbildung (E M I L), 2006 и от „666 Spiele: für jede Gruppe, für alle Situationen“, U. Baer, 1994.

Комуникативни аспекти	
Осъзнаване на значението на очакванията за комуникацията и откриване на четирите комуникативни равнища на съобщението: • на информацията; • на отношенията; • на подканата; • на самопредставянето. Умения за откриване на най-важното от тях за комуникативната ситуация и степенуването им по важност.	Тренинг 4
Диференциране на различните плоскости в комуникацията – прозрачност, директност, емоционалност, невербална комуникация.	Тренинг 5
Осъзнаване на значението на различните представи за време при осъществяването на контакти и появата на емоции (монохронно и полихронно отношение към времето).	Тренинг 12
Осъзнаване на значението на високия и ниския контекст при осъществяването на контакти и появата на емоции.	Тренинг 13
Поведенчески аспекти	
Рефлектиране на влиянието, което оказва поведението в пространството.	Тренинг 6
Осъзнаване на влиянието на опита, интересите и знанията върху селективността на възприятията.	Тренинг 7
Разпознаване на предразсъдъци и стереотипи и на техните функции. Творческо генериране на идеи и креативност.	Тренинг 8 Тренинг 9 Тренинг 10
Когнитивни аспекти	
Осъзнаване на културната специфика на атрибуциите.	Тренинг 11
Прецизност на възприятията и рефлектиране на субективните и културно специфични интерпретации и оценки (емоционални интерпретации): *О (описание) – И (интерпретация) – О (оценка)*	Тренинг 15
Емоционални аспекти	
Откриване на емоционална обвързаност и отношение към нея. Стратегии за ориентираното към партньора общуване – разпознаване и вербализиране на емоционалната част от изказването. Осъзнаване на емоционалността при приемането на задължителния характер на културните норми.	Тренинг 14
Умения за реализиране на конструктивна обратна връзка.	Тренинг 16

1. СОЦИАЛНИ АСПЕКТИ НА ИНТЕРКУЛТУРНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ

Усет за собствената култура и за нейните елементи, включени в личната идентичност и умения за себепредставяне като социален аспект на интеркултурната компетентност

При провеждането на *Тренинг 1* студентите излагаха оригинални гледни точки, свързани със своя усет за култура, аргументираха ги и ги обсъждаха.

Трудности срещаха при презентацията на собствените личностни характеристики и приоритетното им подреждане, т.е. при откриването на тези елементи на културата, които са включени в личната идентичност. На преден план в дискусията стоеше абстрактното разглеждане на културни елементи за сметка на влагането на личен смисъл в тях.

Културни елементи	*% от студентите*
Абстрактно формулиране	79,1 %
Влагане на личен смисъл	20,8 %

Откриване на културни ценности и осъзнаване на културното многообразие на ценностните ориентации като социален аспект на интеркултурната компетентност

Идеите, изразени от студентите, участвали в *Тренинг 2*, могат да се систематизират по следния начин:

- ✓ Извеждайки географски и климатични особености на съответната култура, те ги свързват с определени качества на индивидуалностите, носещи тази култура.
- ✓ Свързват културните специфики с религията и историята.
- ✓ Определят мултикултурността на съвременното общество като ценност и възможност за обогатяване както на култури, така и на индивидуалности.
- ✓ Споделят идеи, свързани с влиянието на националността върху начина на живот и ценностите.
- ✓ Наблюдават се стереотипизирани обобщения.

Обобщени идеи	*% от студентите*
Географски и климатични особености	12,5 %
Религия и история	8,3 %
Мултикултурността като ценност	20,8 %
Влияние на националността	16,6 %
Стереотипизирани генерализации	70,8 %

Осъзнаване и рефлектиране на чуждостта като социален аспект на интеркултурната компетентност

При *Тренинг 3* впечатление прави, че студентите асоциират чуждостта най-вече с различията във възрастта, свързвайки ги с различен стил на говорене и изразяване, различни очаквания, възгледи, режими, усещания. Чуждостта се формулира като чувство на задължение, строгост, живот по установени правила, скука, изкуствено щастие. Разлики като пол, национален, раса, религия не се приемат от повечето студенти като чуждост.

Отношенията на приятелство, симпатия, подкрепа, добронамереност и искреност, изразени невербално, определят до голяма степен усещането на студентите за нещо близко и познато. Хора, обединени от обща кауза, но без лични отношения между тях, както и непознати ситуации, студентите определят като чуждост.

Чуждост	*% от студентите*
Възраст	70,8 %
Пол	4,1 %
Националност	16,6 %
Раса	25,00 %
Религия	4,1 %

Тези резултати потвърждават концепциите, определящи интеркултурната компетентност като културно обхващаща, а не като културно специфична. В съвременното общество са налице различия между групи в рамките на една култура, които определят много повече усещането за чуждост, отколкото различията между самите култури.

2. КОМУНИКАТИВНИ АСПЕКТИ НА ИНТЕРКУЛТУРНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ

Осъзнаване на значението на очакванията за комуникацията, умения за откриване на най-важното от комуникативните равнища и диференциране на различните плоскости в комуникацията като комуникативен аспект на интеркултурната компетентност

Този критерий обхваща *Тренинг 4* и *Тренинг 5*.

Тренинг 4 е свързан с диференциране на различните плоскости в комуникацията – прозрачност, директност, емоционалност, невербална комуникация. Това е един от емоционално наситените тренинги, в който артистичното пресъздаване е в основата на екипността. Дискутира се значението на различните роли върху всяка от плоскостите в комуникацията и неговата културна обвързаност. Студентите диференцираха различни субективни очаквания, свързани с ролите.

Плоскости в комуникацията	*% от студентите*
Прозрачност	70,8 %
Директност	70,8 %
Емоционалност	79,1 %
Невербална комуникация	83,3 %

При *Тренинг 5* става въпрос за откриване на четирите комуникативни равнища на съобщението:

- на информацията;
- на отношенията;
- на подканата;
- на самопредставянето,

както и за извеждане на най-важното от тях. Имайки предвид неопределеността на комуникативната ситуация, студентите интерпретираха равнищата по различен начин и обосновавайки и защитавайки собствените си гледни точки, видяха взаимовръзката на комуникативните равнища с контекста. По този начин се установи и влиянието на грешните интерпретации върху комуникацията, както и различните възможности за предизвикване на интеркултурни недоразумения. Всички допълнителни примери, предложени от студентите, съдържат четирите равнища на съобщението.

Комуникативни равнища на съобщението	*% от студентите*
Информация	83,3 %
Отношения	79,1 %
Подкана	58,3 %
Самопредставяне	37,5 %

Осъзнаване на значението на различните представи за време при осъществяването на контакти и появата на емоции като комуникативен аспект на интеркултурната компетентност

В *Тренинг 12* се обсъждат понятията „монохронно“ и „полихронно време“, „монохронно“ и „полихронно общество“ от гледна точка на това, че те също са обобщени категоризации. При разглеждането на конкретната ситуация по-малко от половината студенти откриха веднага причината за интеркултурното недоразумение.

Интеркултурно недоразумение	*% от студентите*
Конкретна причина	33,3 %
Обобщено изясняване на ситуацията	66,6 %

Осъзнаване на значението на високия и ниския контекст при осъществяването на контакти и появата на емоции като комуникативен аспект на интеркултурната компетентност

При *Тренинг 13* студентите написаха текстове, които са оригинални и интересни, като в повече от половината има ясно разграничение между вариантите с висок и нисък контекст.

Текстове с висок и нисък контекст	*% от студентите*
Конкретно диференциране	70,8 %
Липса на съществени разлики	29,1 %

3. ПОВЕДЕНЧЕСКИ АСПЕКТИ НА ИНТЕРКУЛТУРНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ

Рефлектиране на влиянието, което оказва поведението в пространството като поведенчески аспект на интеркултурната компетентност

В *Тренинг 6* се дискутират дистанцията и близостта в отношенията между хората, които се материализират в пространството, за да бъдат видими за всички. Различията между студентите, свързани с усещането им за близост, контрастират на фона на усещането им за дистанция, което в повечето случаи е сходно. Въпреки различията, всички, участвали в тренинга, описват „ненормалното“ поведение в пространството като нарушаващо усещането им за близост. Обсъждат се възможни недоразумения в интеркултурен контекст, причинени от различните усещания за близост.

Материализации	*% от студентите със сходни усещания*
Дистанция	91,6 %
Близост	33,3 %

Осъзнаване на влиянието на опита, интересите и знанията върху селективността на възприятията като поведенчески аспект на интеркултурната компетентност

Тренинг 7 е свързан с обмисляне на следните въпроси:

- ✓ Каква е връзката между избраните неща? Има ли съвпадения, има ли различия?
- ✓ Какво е повлияло на избора (интереси, знания, опит)?
- ✓ Как разграничаваме нещата на важни/неважни и познати/непознати и как това разграничение се отразява върху възприятието ни?

Избор	*% от студентите*
Съвпадения	91,6 %
Различия	16,6 %

Влияние върху избора	*% от студентите*
Интереси	58,3 %
Знания	16,6 %
Опит	16,6 %

Разграничение	*% от студентите*
Позната атмосфера и емоции	83,3 %
Познати места и предмети	25,00 %

Налице са голям брой съвпадения в изборите на студентите. Това, което прави впечатление, е, че въз основа на индивидуалните си интерпретации те ги формулират по различен начин. Преживени ситуации и спомени от детството определят в повечето случаи влиянието на опита. Знанията са свързани предимно с възприемане на неща, които изглеждат недовършени или не на място. Определящи процеса на възприемане са интересите (любими занимания, усмихнати хора, приятелски отношения, обич и привързаност, филми, забавна атмосфера, положителни емоции), което е свързано и с разграничението познато/важно и непознато/неважно.

Разпознаване на предразсъдъци и стереотипи и творческо генериране на идеи и креативност като поведенчески аспект на интеркултурната компетентност

Този критерий включва Тренинги 8, 9 и 10

След провеждането на *Тренинг 8* се дискутираха следните въпроси:

- ✓ Как се чувствахте по време на тренинга?
- ✓ Трудно ли беше да назовете асоциации? Защо?
- ✓ Какъв е произходът на съответните асоциации?
- ✓ Смятате ли, че назованите асоциации са точни?

Повечето студенти споделят, че са се чувствали добре по време на тренинга – малка част от тях са били объркани и притеснени при избора на асоциации, а други са усещали напрежение, имайки предвид краткото време, с което разполагаха. По-голямата част от участвалите в тренинга се затрудняваха да обобщават, въпреки това са на мнение, че асоциациите им са точни.

Асоциациите са точни, защото:	*% от студентите*
с една дума може да се обобщи основната идея;	4,1 %
източникът им са медиите;	16,6 %
свързани са с бита на определена група хора;	58,3 %
факти са.	79,1 %

Тези от студентите, които не са убедени в точността на асоциациите си, определят причините по следния начин:

Асоциациите не са точни, защото:	*% от студентите*
са резултат от личен опит, който е субективен;	16,6 %
свързани са с поставяне на етикет на определени групи от хора, което влияе върху отношението ни към конкретен техен представител при контакт с него.	4,1 %

Студентите, които не се затрудняват при избора на асоциации, изтъкват като причина познатостта на понятията (25 %).

Повечето избори са свързани с материални характеристики, външни видими белези или исторически факти, характерни за съответната група, а не са обобщени генерализации, повлияни от стереотипи.

Избори	*% от студентите*
Материални характеристики, външни видими белези, исторически факти	79,1 %
Обобщени генерализации, повлияни от стереотипи	37,5 %

Повечето студенти направиха *Тренинг 9*, проявявайки оригиналност и креативност – не се затрудниха при подробните си описания, като споделят, че източникът на предположенията им е изразената емоционалност на персонажа, неговото излъчване и възраст, както и влиянието на стереотипите, а за описанието са използвали въображението и личния си опит. Студентите, които имаха затруднения, трябваше да характеризират по-възрастни хора, което е свързано и с резултатите, получени при *Тренинг 3*, а именно по отношение на възрастта като основна асоциация за чуждост за сметка на расата, пола, националността и религията, които не оказват голямо влияние върху това усещане.

Източник на предположения	*% от студентите*
Емоционалност и излъчване	83,3 %
Възраст	91,6 %
Влияние на стереотипите	16,6 %

При *Тренинг 10* отговорите на студентите могат да се систематизират по следния начин:

Защо е възможно да се направят такива списъци?	*% от студентите*
Стереотипи, свързани със социалните роли	37,5 %
Във всеки човек има черно и бяло	16,6 %
Сходните типове хора имат сходни интереси, които са общовалидни. Всяко различие от установения тип може да се счита за невярно твърдение	16.60%
Понякога не само видимото е това, което може да ни даде пълна представа за човека	4,1 %
Всеки социален тип има определи качества, които притежават повечето от тази група	20,8 %

4. КОГНИТИВНИ АСПЕКТИ НА ИНТЕРКУЛТУРНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ

Осъзнаване на културната специфика на атрибуциите като когнитивен аспект на интеркултурната компетентност

Тренинг 11 се свързва основно с коментиране на грешните предположения – каква е причината за тях, близки приятели ли са студентите, които не са разпознали правилно това, което са искали да изразят, имат ли влияние тези атрибуции върху комуникативните ситуации в интеркултурен контекст. Участниците изразяваха с един и същ предмет различни намерения, дори противоположни, което беше основната причина за грешните предположения, както и отправна точка за дискусията.

Предположения	*% от студентите*
Грешни	70,8
Правилни	29,1

Прецизност на възприятията и рефлектиране на субективните и културно специфични интерпретации и оценки като когнитивен аспект на интеркултурната компетентност

При *Тренинг 15* повечето от студентите първоначално включват *интерпретации* в *описанията* си, които след това разграничават самостоятелно. При откриване на емоционално оцветените интерпретации се въведе и третият аналитичен компонент – ***оценката***:

О (описание) – И (интерпретация) – О (оценка).

Изказвания	*% от студентите*
Описания	25.00%
Описания с интерпретации и оценки	75.00%

5. ЕМОЦИОНАЛНИ АСПЕКТИ НА ИНТЕРКУЛТУРНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ

Стратегии за ориентираното към партньора общуване – разпознаване и вербализиране на емоционалната част от изказването, осъзнаване на емоционалността при приемането на задължителния характер на културните норми като емоционален аспект на интеркултурната компетентност

Тренинг 14

В този тренинг става въпрос за откриване на положителни и отрицателни интеркултурни стратегии, представени под формата на конкретни примери.

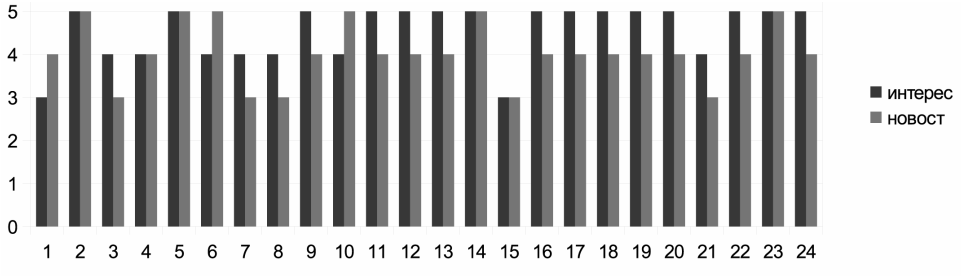
Стратегии	*% от студентите*
Правилно групиране на над 50 % от примерите	75.00%
Правилно групиране на под 50 % от примерите	25.00%

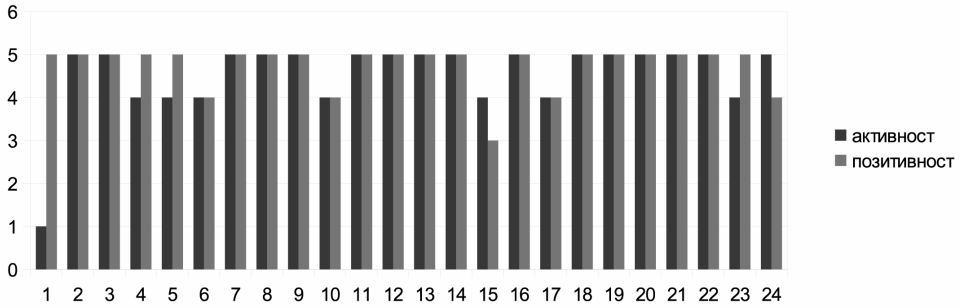
Умения за реализиране на конструктивна обратна връзка като емоционален аспект на интеркултурната компетентност

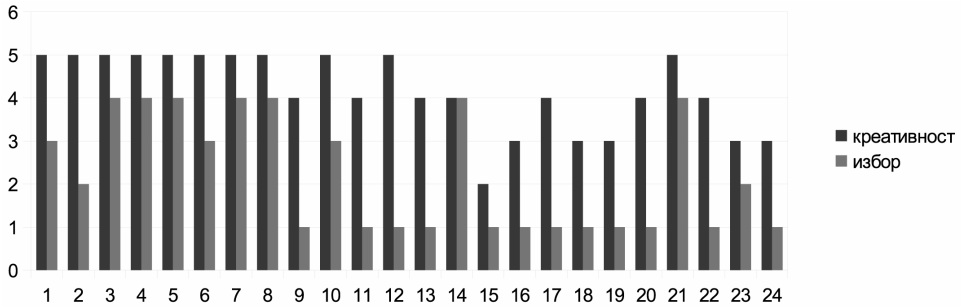
Тренинг 16 включва следните варианти:

Вариант 1

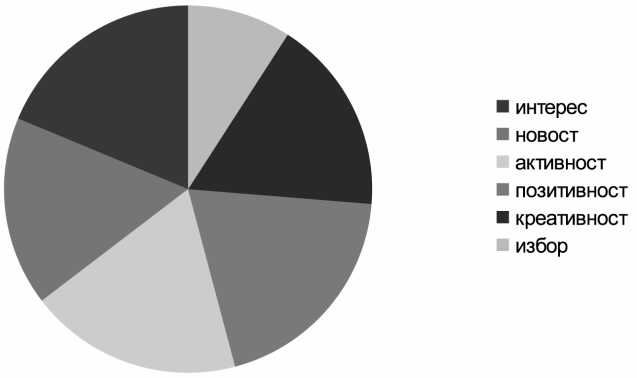
Лекциите под формата на тренинги са ми интересни.	НЕ	1 2 3 4 5	ДА
Лекциите под формата на тренинги са ми полезни и научих нови неща.	НЕ	1 2 3 4 5	ДА
Когато лекциите са под формата на тренинги, имам по-голяма възможност да участвам активно.	НЕ	1 2 3 4 5	ДА
Според мен, по време на лекциите преобладаваха позитивните емоции.	НЕ	1 2 3 4 5	ДА
Имах възможност да изразявам собствени идеи.	НЕ	1 2 3 4 5	ДА
Предпочитам индивидуалните проекти и презентациите пред тренингите.	НЕ	1 2 3 4 5	ДА







Резултатите са обобщени в следната диаграма:



Вижда се, че студентите оценяват най-високо положителните емоции по време на тренингите, следвани от интерес към темите и възможността за активно участие в тях. Наличието на различни варианти за изразяване на собствени идеи и за получаване на нови знания също са оценени високо. Студентите, взели участие в тренингите, ги предпочитат като форма за организация на образователния процес.

Вариант 2

Твърденията, формулирани от студентите, са представени в следващите две таблици, като сходните са обединени.

Позитивни страни на тренингите в образователния процес

Твърдения	*% от студентите*
По-голяма свобода в мисленето.	37,5 %
По-голямо желание за взимане на участие в образователния процес.	29,1 %
Мотивираща към активност форма за представяне на лекционния материал.	70,8 %
Тренингите дават възможност за проявяване на индивидуалността на всеки при изпълнението им.	45,8 %
Всеки може да покаже оригиналност, няма правилен и грешен отговор, т.е. не са ограничаващи.	4,1 %
По приятен начин се научават полезни неща.	41, 6 %
Помагат за изграждане на работа в екип.	4,1 %
Развиват дискусионните умения на студентите.	20,8 %
За пръв път имам за задача да правя тренинги и според мен са много полезни, забавни и образователни.	4,1 %
Обогатиха културата ни .	33,3 %
Разгърнаха потенциала ни за генериране на нови идеи.	20,8 %
Имах възможност да изразявам собствените си идеи и личното си мнение.	4,1 %
По време на тренингите преобладаваха позитивни емоции.	37,5 %
Лекциите под формата на тренинги дават възможност за изразяване на собствените интереси и опит.	58,3 %
Интересни, актуални и творчески са.	37, 5 %
Предпочитани са пред лекциите.	83, 3 %

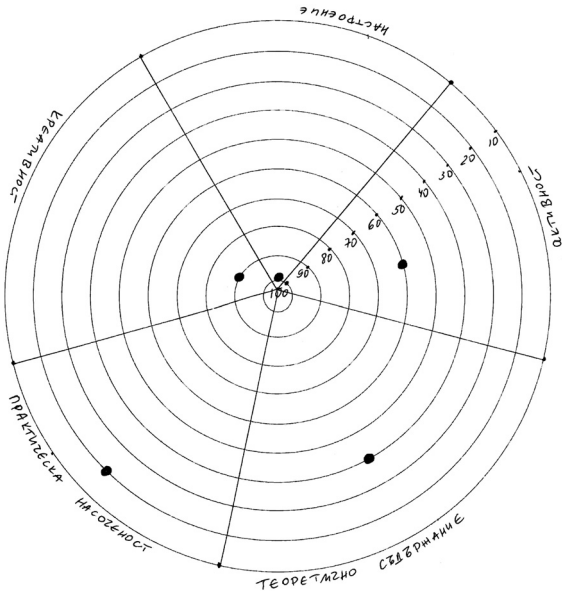
Негативни страни на тренингите в образователния процес

Твърдения	*% от студентите*
Понякога се нарушава учебната обстановка, поради неизслушване и прекъсване на студента, който е взел думата.	4,1 %
Понякога се измества основната дискусионна тема в тренинга, поради по-свободният характер на тренинговата форма на обучение.	4,1 %
Няма толкова висока степен на запомняне, студентите трябва да имат възможност да запишат чутото.	4,1 %
Перцептивните тренинги са по интересни и трябва да са повече от четири.	8,3 %
Трябва да има повече теоретични задачи.	16,6 %
Показаха различията ни.	4,1 %
Не всеки се включи активно.	20,8 %
Някои участници останаха пренебрегнати.	20,8 %
Краткото време, в което се провеждаха.	29,1 %
Невъзможността винаги да се присъства.	25.00%
Фактът, че се провеждат веднъж в учебната година.	12,5 %
Трябваше да са повече и по-продължителни. Повече хора – по-голям шанс за обратна връзка по отделните теми.	33,3 %
Схематични и не достатъчно творчески.	4,1 %

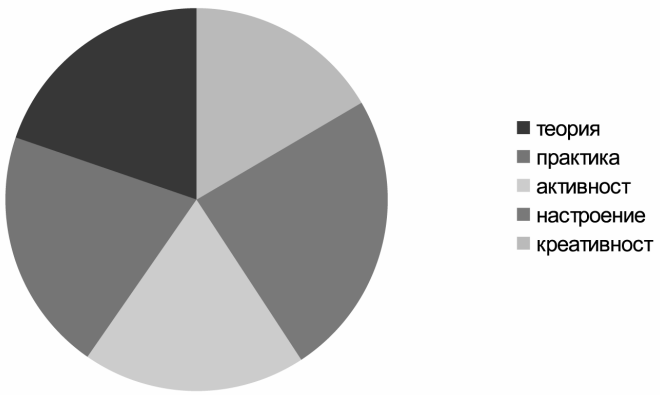
Вариант 3

Студентите оценяват курса, като максималната оценка за всеки аспект е 100, а минималната – 10:

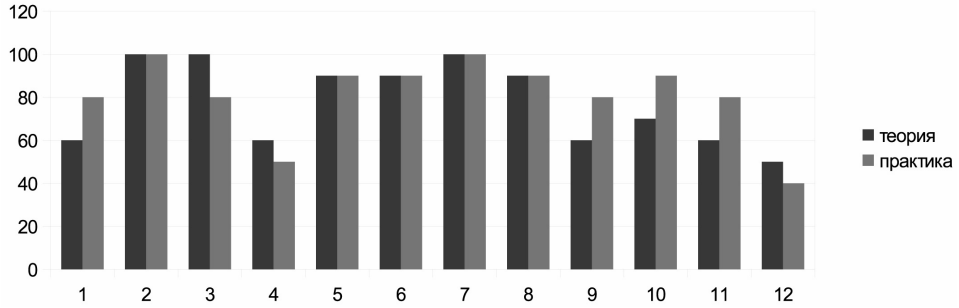
1. Теоретично съдържание.
2. Практическа насоченост.
3. Активност на студента.
4. Настроение.
5. Възможности за прокарване на собствени идеи и предложения.

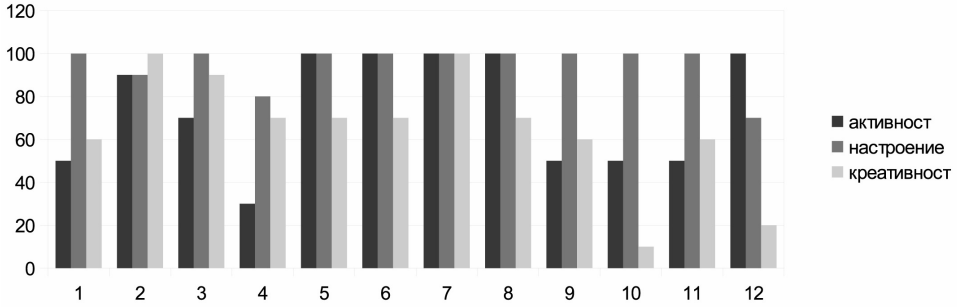


Обобщените резултати са илюстрирани в следващата диаграма, от която се вижда, че студентите оценяват най-високо позитивните емоции, практическата и теоретична насоченост на тренингите.



Резултатите, получени за всеки аспект, могат да се видят в следващите две диаграми.





РАЗПРЕДЕЛЕНИЕ НА ДИСКУСИОННИТЕ ТЕМИ

Аспекти на интеркултурна компетентност	*Тренинг*	*Проектни презентации по тема от „Интеркултурна компетентност и игра. Интерактивен тренинг за педагози и деца“, София, 2013*
Социални аспекти	1	Първа част от Тема 2: *„Култура, интеркултура и идентичност“*
	2	Втора част от Тема 2: *„Култура, интеркултура и идентичност“*
	3	Втора част от Тема 9: *„Уважение към другостта“*
Комуникативни аспекти	4	Първа част от Тема 11: *„Метакомуникативна компетентност“*
	5	Втора част от Тема 11: *„Метакомуникативна компетентност“*
Поведенчески аспекти	6	Първа част от Тема 12: *„Вариативност на поведението“*
	7	Тема 13: *„Оценяване на интеркултурната компетентност“*
	8	Първа част от Тема 8: *„Толерантност към двусмислието“*
	9	Втора част от Тема 12: *„Вариативност на поведението“*
	10	Тема 3: *„Особености на интеркултурната педагогическа стратегия“*
Когнитивен аспект	11	Втора част от Тема 4: *„Интеркултурна комуникация и интеркултурна компетентност“*
Комуникативни аспекти	12	Втора част от Тема 8: *„Толерантност към двусмислието“*
	13	Първа част от Тема 4: *„Интеркултурна комуникация и интеркултурна компетентност“*
Емоционален аспект	14	Втора част от Тема 10: *„Емоционална отзивчивост“*
Когнитивен аспект	15	Първа част от Тема 10: *„Емоционална отзивчивост“*
Емоционален аспект	16	Първа част от Тема 9: *„Уважение към другостта“*

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

- ✓ От историческа гледна точка, културите са в по-голямата си част резултат от интеркултурни процеси (миграционни движения, търговски отношения, колонизации). Когато се говори за френска или немска култура например винаги трябва да се има предвид, че става въпрос за генерализации, съдържащи в себе си много неточности. Милионите индивиди, които имат общ език, разполагащи с отчасти подобни социални и образователни среди, могат да бъдат съвършено нетипични представители на съответната генерализирана култура. Затова категоризирането на културите (полихронни, авторитарни, ориентирани към контекста и т.н.) по своята същност е стереотипизиране.
- ✓ При описание на културите от особено значение е проследяването на техните исторически възникнали системни взаимовръзки. По този начин става възможно разглеждане на различните факти като резултат от своеобразното развитие на чуждата култура и те не се интерпретират от гледна точка на нормите в собствената култура. Културите репрезентират продукти на хилядолетни комуникативни процеси. Нормалността, достоверността и смислеността са решаващите елементи, които определят житейския свят като собствен. Те винаги се определят комуникативно от членовете на дадена култура.
- ✓ Културата се дефинира като социален житейски свят с променящи се размери и състав: не се ограничава в рамките на една национална държава. Причините за това са свързани с глобализацията, мобилността и развитието на комуникационните технологии.
- ✓ Без комуникация не може да има интеркултури – конвенциите, правилата, ритуалите и целият запас от знание, който определя човешката дейност, се договарят комуникативно. В комуникацията не се съобщават единствено данни и информация, а се утвърждават, отхвърлят или създават определени аспекти от житейския свят. Понятието „комуникация“ произлиза от латинското „communicare“ и се превежда не само като „съобщавам“, а и като „правя нещо съвместно с другите“, т.е. чрез процесите на комуникация не само се обменя информация, но и се изграждат междуличностни отношения, заедно с които възникват житейски светове в смисъла на култури.
- ✓ Когато възприемаме и разбираме собственото и чуждото, това се случва на основата на взаимовръзката между собствената, чуждата и метакартината:
    - *метакартина*: това, което предполагаме, че другият мисли или очаква от нас;
    - взаимовръзката между *собствената (картината, която имам за себе си)* и *чуждата картина (картината, която имат другите*

за мен) е свързана с това, че собствените оценки могат да бъдат съвършено различни, в зависимост от чуждите картини;

- както при *собствените картини*, така и при *чуждите,* съществуват крайности: от една страна – това, което ми харесва и към което се стремя, а от друга – това, което е противоположно на мен. Най-често и двете имат функции по посока на утвърждаване на идентичността. Тъй като става въпрос за процеси, тези картини се променят постоянно.

ЛИТЕРАТУРА

Гюров, Д. Педагогическото взаимодействие. Иновационен модел за изграждане на единна социално-педагогическа система „детска градина – училище“, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, София, 2006.

Bolten, J. Interkulturelles Coaching, Mediation, Training und Consulting als Aufgaben des Personalmanagements internationaler Unternehmen, 2001.
http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/coaching.pdf

Schirm, S., K. Smejkalova, M. Roetzmeier Planspiel und Verhandlungssimulation als Universitätsseminar, Bochum, Lehrstuhl für Internationale Politik, Fakultät für Sozialwissenschaft, 2010.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА
Том 106
ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI“
FACULTY OF PRESCHOOL AND PRIMARYSCHOOL EDUCATION
Tome 106

ПРОУЧВАНЕ НА УМЕНИЯТА ЗА ИНТЕРПРЕТИРАНЕ НА ПОСЛОВИЦИ И ПОГОВОРКИ ПРИ БЪЛГАРСКИ ДЕЦА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА И НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ, ЖИВЕЕЩИ В ЧУЖБИНА

РОЗАЛИНА ЕНГЕЛС-КРИТИДИС*

Катедра „Предучилищна педагогика“

Розалина Енгелс-Критидис. ПРОУЧВАНЕ НА УМЕНИЯТА ЗА ИНТЕРПРЕТИРАНЕ НА ПОСЛОВИЦИ И ПОГОВОРКИ ПРИ БЪЛГАРСКИ ДЕЦА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА И НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ, ЖИВЕЕЩИ В ЧУЖБИНА

Публикацията представя основните моменти на проведено изследване, целящо да установи до каква степен български деца от предучилищна и начална училищна възраст, живеещи в чужбина, умеят да интерпретират иносказателността на народни пословици и поговорки. Резултатите са анализирани в съпоставителен план с базата данни от проучване на автора на изследваните умения при деца на същата възраст, живеещи в България. Чрез статистически методи е проверена взаимовръзката между изследваните умения и *мястото на живеене* на децата (т.е. България или чужбина), както и с *преобладаващия език в семейството*. Отново чрез статистически средства е потърсен и отговор на въпроса пословиците или поговорките са по-лесни за интерпретиране от децата.

Rozalina Engels-Kritidis. RESEARCH ON THE SKILLS FOR INTERPRETING PROVERBS AND SAYINGS IN BULGARIAN PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN LIVING ABROAD

This publication presents the main elements of a study, conducted in order to establish how well Bulgarian pre-school and primary school-age children, who live abroad, can interpret the allegory of folk sayings and proverbs. The results have been analyzed and compared to data from a separate study, conducted by the author on children of the same ages living in Bulgaria. Statistical methodology has been used to determine the correlation between the

* Контакт: гл. ас. д-р Розалина Енгелс-Критидис, адрес: София 1574, бул. „Шипченски проход“ 69А, сл. тел. 02/97 06 271; e-mail: rozalinae@yahoo.com

Contact: Chief Assistant Professor Rozalina Engels-Kritidis, PhD; address: Sofia 1574, 69A Shipchenski Prohod Str., phone +3592 9706271, e-mail: rozalinae@yahoo.com

skills under study and the *place of residence* of the children (i.e. Bulgaria or abroad), as well as the *language spoken predominantly in the family.* Additionally, statistical means have been used in an attempt to answer the question: which are easier for children to interpret: proverbs, or sayings.

Key words: proverbs and sayings; interpretation; Bulgarian children living abroad; predominant language in the family

1. УВОД В ПРОБЛЕМАТИКАТА

Миграцията е неотлъчна характеристика на динамично променящия се свят на XXI век, и в тази връзка, напълно е обясним увеличаващият се интерес от различни области на науката към проблемите, свързани с временното или трайно усядане в страни, различни от родните.

След политическите и обществените промени през 1989 година през последните двадесет и четири години, било то за временно или за постоянно, българите активно мигрират в страни с по-добри икономически условия и стандарт на живот. По последни данни на дипломатическите ни представителства, цитирани от EuroChicago 2012, българите, които живеят в чужбина към 2011 г. са 2 036 092. Този факт прави въпроса за образованието на българските деца, живеещи в чужбина, безспорно актуален и все по-често проучван от различни гледни точки в полето на социалните науки и хуманитаристиката.

Българският словесен фолклор, в една или друга степен, е неминуемо носен от българите, мигриращи в чужбина, а краткостта и продължаващото битуване на пословиците и поговорките в съвременния живот ги прави значително по-устойчиви в сравнение с останалите жанрове на вербалното народно творчество. Това е само едно от основанията интерпретацията именно на пословици и поговорки да бъде проучена при българчетата зад граница с оглед на търсенето на мястото на изследваните паремии в образователното взаимодействие.

С оглед на коректността при изразяването и осигуряването на еднопосочността на конотациите, изхождайки от сега действащия Закон за българите, живеещи извън Република България (2000) (http://www.aba.government.bg/?legal=2), както и от проекта за нов такъв закон от 2012 г. (http://www.parliament.bg/bg/bills/ID/14036), настоящата публикация приема да работи с понятието „българчета, живеещи в чужбина“ или с неговия синоним „български деца, живеещи в чужбина“. Така дефинираните понятия за нуждите на настоящето изследване извеждат на преден план българско самосъзнание и поне един от трите варианта – водеща, равносилна или поне частично съхранена роля на българския език в ежедневния живот на най-близкото семейно обкръжение на детето спрямо езика на приелата ги страна.

2. ЦЕЛИ, ХИПОТЕЗИ, ЗАДАЧИ И ОРГАНИЗАЦИЯ НА ПРОУЧВАНЕТО

С *първа основна цел* да се установи до каква степен българчета, живеещи в чужбина, могат да осмислят иносказателността на народни пословици и поговорки, се проведе констатиращо проучване, в което участваха 45 деца, разделени в две възрастови групи. В първата, върху която е съсредоточен основният фокус на настоящето изследване, участват 30 деца от предучилищна възраст – от 5 г. и 6 м. до 7 г. и 4 м.[1] Втората възрастова група обхваща 15 деца от начална училищна възраст – от 8 г. и 8 м. до 10 г. и 2 м.[2], и е необходима за осигуряване на един допълнителен поглед върху изследвания въпрос при по-големи деца.

По посока на качествената страна на детските обяснения на пословици и поговорки изследването си поставя и *втора основна цел:* да анализира интерпретациите на пословици и поговорки на български деца, живеещи в чужбина, с оглед очертаването на специфика на възприемането им и структурирането на йерархична система от достъпни и градирани по степен на сложност пословици и поговорки, насочени към деца от подготвителна група, посещаващи български училища зад граница.

С оглед на постигането на двете основни цели формулираме следните изследователски *хипотези:*

1. Предполагаме, че при българчета на възраст 6–7 години, живеещи в чужбина, степента на развитие на уменията за интерпретиране на иносказателността на пословици и поговорки е по-ниска в сравнение със същите умения на техни връстници, които живеят в България.
2. Считаме, че при българчета на 6–7-годишна възраст, живеещи в чужбина, в чиито семейства преобладаващият език е българският, е налице по-висока степен на развитие на уменията за интерпретиране на иносказателността на пословици и поговорки в сравнение с техни връстници, които също живеят в чужбина, но в семейството им се говори предимно на език, различен от българския.
3. Допускаме, че вследствие на развитието на абстрактното мислене, както и на целенасочената работа с пословиците като жанр, заложена в образователното съдържание на учебниците по български език и литература в началното училище, при децата на възраст 9–10 години в значително по-малка степен (в сравнение с 6–7-годишните) влияят факторите *място на живеене* (т.е. България или чужбина) и *преобладаващ език в семейството*.

---

[1] Средна възраст 6 г. и 4 м. (тъй като децата не са разпределени равномерно в посочения диапазон).

[2] Средна възраст 9 г. и 3 м. (тъй като децата не са разпределени равномерно в посочения диапазон).

4. Смятаме, че при използване на диагностичен инструментариум, базиран на словесни обяснения на иносказателността, пословиците са по-лесни за интерпретиране от децата в сравнение с поговорките.
5. Приемаме, че при целенасочен подбор и градирана по степен на трудност подредба на подходящи за възрастта пословици и поговорки, както и при спазване на определени принципи и насоки на педагогическо взаимодействие, дообогатяващо и доколкото е възможно компенсиращо липсата на българоезична среда, е възможно разработването на образователна програма по направление *Български език и литература*, подпомагаща осмислянето на народни пословици и поговорки при 6–7-годишни българчета, живеещи в чужбина.

Проведеното изследване си поставя следните *задачи:*

1. Да се регистрират и анализират словесни интерпретации на пословици и поговорки от деца, посещаващи български детски градини и училища в Гърция, Словакия и Германия, в две възрастови групи: 6–7- и 9–10-годишни, като за целта се използва предварително разработен от автора диагностичен инструментариум.
2. Да се приложат статистически методи с цел анализиране, доказване и достъпно онагледяване на корелации между уменията за интерпретиране на пословици и поговорки на изследваните деца и мястото им на живеене (България или чужбина), както и да се потърсят взаимовръзки на проучваните умения с преобладаващия език, който се говори в семейството.
3. Да се потърсят разлики в степента на трудност на интерпретацията на пословиците спрямо поговорките от децата, като това бъде анализирано по възраст и по място на живеене (България или чужбина).
4. Да се намерят статистически значими корелации между отделни двойки пословици и поговорки с оглед на степенуваната им по сложност подредба в образователното взаимодействие с 6–7-годишни деца.
5. Да се структурира основата на образователна програма по направление *Български език и литература* за подготвителна група на българските училища в чужбина, като образователното съдържание се групира около набор от специално подбрани и подредени в постепенно усложняващ се ред пословици и поговорки.

Проучваните деца посещават подготвителни групи и начални класове в следните български училища в чужбина:

- Българско неделно училище „Св. Св. Кирил и Методий“ в град Атина, Република Гърция (18 деца от предучилищна възраст и 10 деца от начална училищна възраст);
- Българско средно образователно училище „Христо Ботев“ в град Братислава, Република Словакия (7 деца от предучилищна възраст и 3 деца от начална училищна възраст);

- Българско неделно училище „Паисий Хилендарски“ в град Мюнхен, Федерална Република Германия (5 деца в предучилищна възраст и 2 деца от начална училищна възраст).

Изследването е реализирано лично от автора на няколко етапа, както следва: в Атина – през м. ноември 2007 г.; м. януари, април и декември 2008 г; м. април и декември 2009 г.; м. май и октомври 2010 г.; м. септември 2011г.; в Братислава – през м. април 2012 г.; в Мюнхен – през м. септември 2012 г.

Въпреки че не е нарочно търсено, в проучването се очертава един добър баланс между изследваните деца по отношение на трите държави, в които живеят. Първо, Гърция: една съседна на нас страна, макар и с език от самостоятелна езикова група, с някои сходства във фразеологията с българския език, произтичащи от принадлежността и на двата езика към Балканския езиков съюз. Второ, Словакия: една славянска страна, с не малко общи черти на словашкия език с българския, както и относителна близост на стандарт и начин на живот. И трето, Германия: една нито съседна, нито славянска държава, с език от друга група, със значително по-развито равнище на икономическото и битовото благосъстояние спрямо това на родните ни географски ширини.

Тъй като изследването не обхваща равномерен брой деца от Гърция, Словакия и Германия, то няма за цел да сравнява резултатите на децата от трите страни, а по-скоро да очертае общи тенденции при интерпретацията на народни пословици и поговорки от български деца, живеещи в чужбина. В този смисъл, съвсем умишлено сравнението между резултатите на българчетата, живеещи в различните държави, няма да бъде предмет на анализ.

В един по-общ план е добре да се има предвид, че и в трите страни – Гърция (Oberhuemer и др. 2010:191), Словакия (Oberhuemer и др. 2010:381) и Германия (Oberhuemer и др. 2010:167), децата постъпват в първи клас на шест години, а не на седем, както е у нас.

С оглед на взимането под внимание на очертаващи се разлики в степента на осмисляне на пословиците и поговорките между българските деца зад граница и децата, живеещи в България, при онагледяването на резултатите са представени и съответните средни стойности на резултати от проведено в периода 2002–2004 г. констатиращо изследване чрез разширен вариант на същия инструментариум със 78 деца на възраст от 5 до 7 години и 26 деца на възраст от 9 до 10 години (виж Енгелс 2004). Имайки предвид ежеседмичните педагогически наблюдения на автора и непрекъснатото и продължително събиране на информация в детски градини у нас относно динамиката в интерпретациите на пословици и поговорки от предучилищна възраст, както и теоретичното допускане, че именно през последните десетина години не е имало значима промяна по посока на мястото на словесния фолклор в предучилищните институции (и все пак с ясното съзнание, че сравнението е относително), приемаме, че резултатите от двете проучвания са съизмерими и могат да бъдат използвани като база за анализ.

Тъй като по-рано проведеното от автора изследване (Енгелс 2009) не показа статистически значима връзка по отношение на изследваните умения нито по пол, нито по възрастова подгрупа в рамките на възрастта, стъпвайки на тази основа, в настоящето изследване не търсим подобни зависимости.

Макар че няма претенциите за представителност и броят на проучваните деца е сравнително малък, изследването притежава капацитета да очертае тенденции в областта на изследваната проблематика, както и да отхвърли или докаже очертаните изследователски хипотези.

Поради ограниченията в обема на настоящата студия, конкретният анализ, свързан с втората основна цел на проучването (съответно с неговата пета хипотеза, както и с четвъртата и петата от поставените задачи), ще бъде разгледан отделно, не като част от настоящия материал. Това означава, че концептуалната и технологичната част на конкретната авторската програма, разработена на базата на описаното тук проучване, ще бъдат представени в следваща публикация.

3. МЕТОДИ НА ИЗСЛЕДВАНЕ

Педагогическото наблюдение се очертава като важен метод при проучването на детските интерпретации на иносказателността на пословици и поговорки, тъй като то позволява в динамика да се проследят процесите и да се даде оценка на постиженията с оглед на перспективата на развитие.

За диагностициране на уменията за интерпретиране на иносказателността в настоящето проучване целенасочено използваме и своеобразен метод *интервю* с изследваните деца върху интерпретацията на следните десет специално подбрани за целта пословици и поговорки:

- 8 пословици:
    - *Капка по капка – вир става.*
    - *Гладна мечка хоро не играе.*
    - *Сговорна дружина – планина повдига.*
    - *Три пъти мери, един път режи.*
    - *Ако гониш два заека, не можеш да хванеш нито един.*
    - *На каквото си постелеш, на това ще легнеш.*
    - *Добра дума железни врати отваря.*
    - *По дрехите посрещат, по ума изпращат.*
- 2 поговорки:
    - *След дъжд качулка.*
    - *Ни лук ял, ни лук мирисал.*

Детските обяснения се записват от експериментатора в специално разработена анкетна карта (виж Енгелс-Критидис 2012:169-170). Диагностичната процедура за получаването на първичната информация се основава на езико-

вата комуникация между изследователя и децата. От общоутвърдените методи за получаване на информация, те са най-близо до персоналното интервю лице в лице, при което въпросите са фиксирани и подредени и имаме пряк индивидуален контакт между интервюиращия и изследвания (т.е. интервюто протича индивидуално с всяко дете, без останалите да чуват отговорите му, за да не се влияят от тях). При Енгелс-Критидис (2012:127–135) подробно е представена процедурата на оценяване на детските обяснения на иносказателността, както е изяснена и трудността на процеса на обработка на първичната информация във вторична.

Под формата на индивидуални интервюта взехме под внимание и експертното становище на пет учителки от български училища в чужбина, които в голямата си част бяха на мнение, че при деца от подготвителните групи осмислянето на заложената в пословиците и поговорките иносказателност е изключително трудно и почти непосилно без целенасочени и системни педагогически усилия в тази посока.

Можем да обобщим използваните в проучването изследователски методи, избрани в пряка връзка съобразно целите на проучването, както следва:

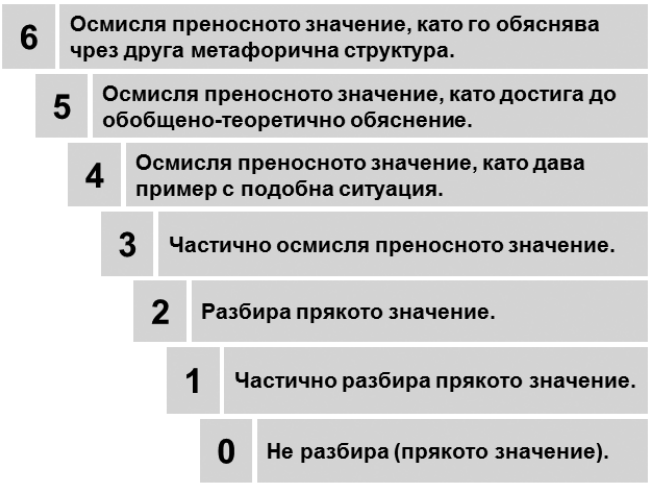
1) Педагогическо наблюдение;
2) Констатиращ психолого-педагогически експеримент, при който за извличане на „входни“ и „изходни“ данни за степента на осмисляне на пословици и поговорки от деца се използва своеобразен метод интервю, отговорите от което се оценяват по специално разработена от автора скàла;
3) Експертна оценка от детски и начални учители, както и от учители по български език и литература, работещи в български училища в чужбина;
4) Математико-статистически методи за обработка на получените резултати с оглед тяхното обобщаване и анализ (описани по-конкретно в следващата част).

4. ОСНОВНИ ПОЛОЖЕНИЯ ПРИ СТАТИСТИЧЕСКАТА ОБРАБОТКА НА РЕЗУЛТАТИТЕ

Изходните резултати от изследването, обобщени в числов вид, бяха подложени на серия от статистически обработки с компютърните програми SPSS 17 и Microsoft Excel 2003.

Като обобщаваща числова характеристика за център на разпределението в настоящето изследване по отношение на резултатите по *Скàлата за диагностициране на уменията за интерпретиране на иносказателността на*

пословици и поговорки (виж Енгелс-Критидис 2012:125 и *Фигура 1*) използваме предимно *средната аритметична*[3], тъй като тя е по-ефективна от медианата и в същото време е достатъчна оценка, а медианата и модата не са. Използването на бална скала в конкретното изследване позволява да бъдат изчислявани тези обобщаващи числови характеристики.



Фиг. 1. Скàла за интерпретиране на иносказателността на пословици и поговорки.

Доказването на първите три изследователски хипотези изисква статистическите разпределения (т.е. техните средни) да бъдат сравнявани. Това означава предварително да бъдат дефинирани статистически хипотези.

Проверяваните нулеви статистически хипотези, съответно корелиращи с *първа и втора изследователска хипотеза*, са следните:

Първа нулева хипотеза: Няма връзка между средната стойност по скàлата на обясненията на отделните пословици или поговорки на 6–7-годишните български деца и това дали те живеят в България или в чужбина.

Втора нулева хипотеза: Няма връзка между средната стойност по скàлата на обясненията на отделните пословици и поговорки на 6–7-годишните български деца, живеещи в чужбина, и преобладаващия език, на който се говори в техните семейства.

Третата изследователска хипотеза проверяваме чрез две отделни нулеви статистически хипотези:

Трета нулева хипотеза: Няма връзка между средната стойност по скàлата на обясненията на отделните пословици или поговорки на 9–10-годишните български деца и страната им на временно или постоянно местоживеене.

[3] Средната аритметична оттук нататък в текста ще наричаме средна стойност, а Скàлата за диагностициране на уменията за интерпретиране на иносказателността на пословици и поговорки – скàлата.

Четвърта нулева хипотеза: Няма връзка между средната стойност по скàлата на обясненията на отделните пословици и поговорки на 9–10-годишните български деца, живеещи в чужбина, и преобладаващия език, на който се говори в техните семейства.

Четвъртата изследователска хипотеза проверяваме чрез:

Петата нулева хипотеза: Няма значима разлика между степента на интерпретиране на пословиците спрямо поговорките.

Доказването на *петата изследователска хипотеза* (което , както вече изтъкнахме, не е предмет на настоящата публикация) е преди всичко чрез качествен анализ, но и чрез рангови корелации между различни двойки пословици и поговорки.

За проверката на нулевите хипотези са приложени следните статистически методи:

1. Метод *Хи-квадрат* за сравняване на две емпирични разпределения при независими извадки (за връзката между уменията за интерпретиране на пословиците и поговорките и мястото на живеене на децата – България или чужбина; за разликите между пословиците и поговорките спрямо степента на интерпретирането им от децата).
2. Метод *t-критерий на Стюдънт* за проверка на статистически хипотези относно разлики между две средни стойности при независими извадки (за връзката между уменията за интерпретиране на пословиците и поговорките и мястото на живеене на децата – България или чужбина; за връзката между средната стойност по скàлата и преобладаващия език, който се говори в семейството**;** за разликите между пословиците и поговорките при степента на интерпретирането им от децата)
3. Метод *корелационен анализ* за изследване на връзката между стойностите по скàлата на отделните пословици и поговорки в търсенето на силно корелиращи двойки между тях.

5. ПРЕДСТАВЯНЕ И АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ПРОУЧВАНЕТО

5.1. *Връзка между уменията за интерпретиране на пословици и поговорки и мястото на живеене на децата (България или чужбина)*

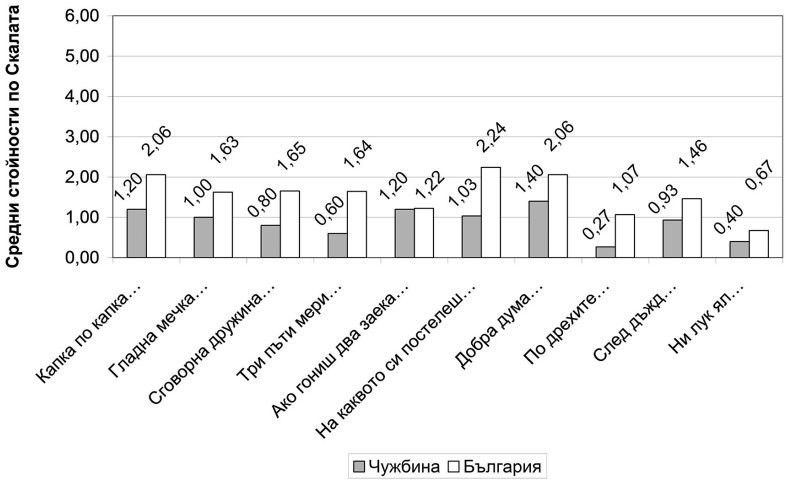
Най-напред проверяваме *първата нулева хипотеза,* а именно, че няма връзка между средната стойност по скàлата на обясненията на отделните пословици или поговорки на децата и това дали те живеят в България или в чужбина.

На *фиг. 2* в обща за десетте пословици и поговорки графика са онагледени в сравнителен план средните стойности на детските обяснения на 6–7-годишните деца по скàлата – в чужбина и в България. Проверката за статистическата значимост на разликите между средните стойности в България и в чужбина тук е направена с t критерий. Статистически значимите различия

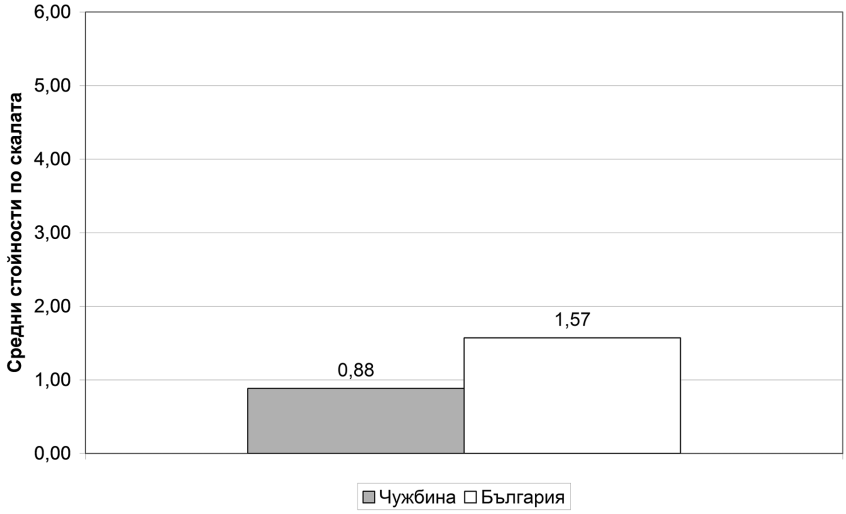
между разпределенията на отговорите по скàлата в България и в чужбина са при първата, втората, третата, четвъртата, шестата, седмата, осмата и деветата пословица или поговорка, със следните получени стойности:

- при *1. Капка по капка – вир става* – стойността на t е 3,10 при p = 0,002;
- при *2. Гладна мечка хоро не играе* – стойността на t е 2,05 при p = 0,021;
- при *3. Сговорна дружина планина повдига* – стойността на t е 2,49 при p = 0,007;
- при *4. Три пъти мери, един път режи* – стойността на t е 4,49 при p = 0,000;
- при *6. На каквото си постелеш, на това ще легнеш* – стойността на t е 4,15 при p = 0,000;
- при *7. Добра дума железни врати отваря* – стойността на t е 1,71 при p = 0,046;
- при *8. По дрехите посрещат, по ума изпращат* – стойността на t е 3,99 при p = 0,000;
- при *9. След дъжд качулка* – стойността на t е 1,95 при p = 0,028.

С други думи, само при *Ако гониш два заека, не можеш да хванеш нито един* (t = 0,09 при p = 0,463) и *Ни лук ял, ни лук мирисал* (t = 1,31 при p = 0,096) няма значимо различие между средните стойности. Последното е напълно обяснимо, тъй като първата пословица така или иначе се оказва от най-лесните за осмисляне от децата, независимо къде живеят те, а втората спомената (която всъщност е поговорка) – пък точно обратното – тя е трудна и за децата, живеещи в чужбина, и за връстниците им в България.



Фиг. 2. Средни стойности по скàлата за десетте пословици и поговорки при 6–7-годишни деца (от чужбина и от България)

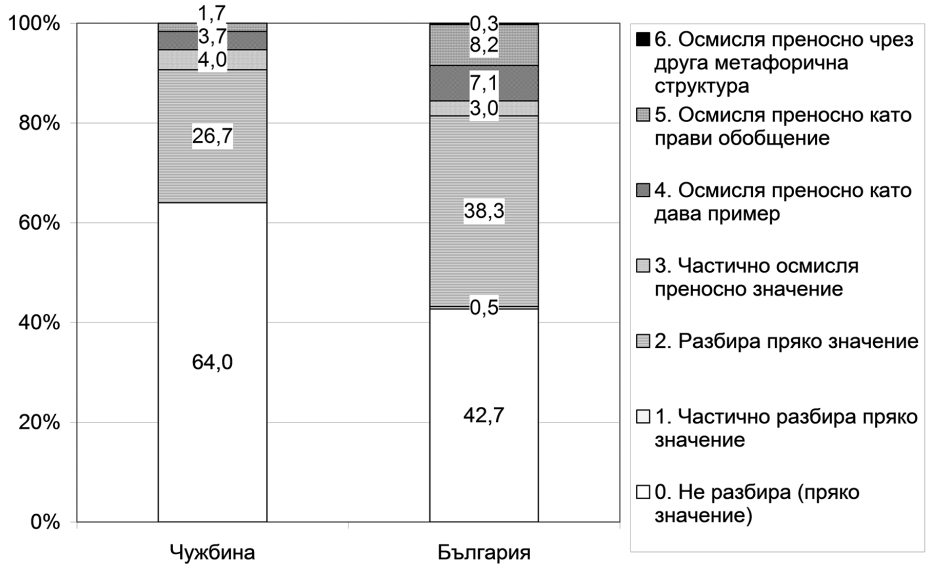


Фиг. 3. Средни стойности по скàлата за всички десет пословици и поговорки, взети заедно, при 6–7-годишни деца (от чужбина и от България)

Обобщавайки данните за всички пословици и поговорки, взети заедно, на *Фигура 3* е видно, че при децата, живеещи в България, средната степен по скàлата е 1,57, т.е. между *частично разбира прякото значение* и *разбира прякото значение* (виж *Фигура 1*). При децата зад граница средната стойност по скàлата е 0,88. Стойността на t в случая е 7,65 при p = 0,000, което означава, че има статистически значимо различие между средните стойности по скàлата на децата в България и на тези в чужбина, за всичките десет пословици и поговорки, взети заедно. Този статистически факт отхвърля първата нулева хипотеза, а именно, че няма връзка между средната стойност по скàлата на обясненията на отделните пословици или поговорки на децата и това дали те живеят в България или в чужбина, и реципрочно доказва изследователската хипотеза, че при български деца на възраст 6-7 години зад граница степента на развитие на уменията за интерпретиране на иносказателността на пословици и поговорки е по-ниска в сравнение със същите умения на техни връстници, живеещи в България.

Фигура 4 онагледява едномерните процентни разпределения на отговорите по скàлата за всички десет пословици и поговорки, взети заедно, за България и за чужбина. Стойността на Хи-квадрат е 53,16 при p = 0,000, което означава, че има статистически значимо различие и между разпределенията на отговорите по скàлата в България и в чужбина. Вижда се, че 64% от детските обяснения на българчетата, живеещи в чужбина, са оценени на степен *0. Не разбира прякото значение.* На същата степен е и преобладаващият брой отговори на децата у нас, като все пак са с приблизително една трета по-малко

на брой (43,7%). Съвсем логично е, че голяма част от детските обяснения и в България (38,3%), и в чужбина (26,7%) попадат в графа *2. Разбира прякото значение.* Видно е също така, че при децата, живеещи в чужбина, и без целенасочено заложена програма все пак е възможно осмислянето на иносказателността на пословиците и поговорките на различни степени – сумарно за степени 3, 4, и 5, даващи сбор 9,4% от отговорите (в сравнение с 18,6 % при децата в България), което е отправна точка, че при наличието на специално разработена програма, е възможно адекватната им интерпретация да бъде достижима и за по-голям брой деца.



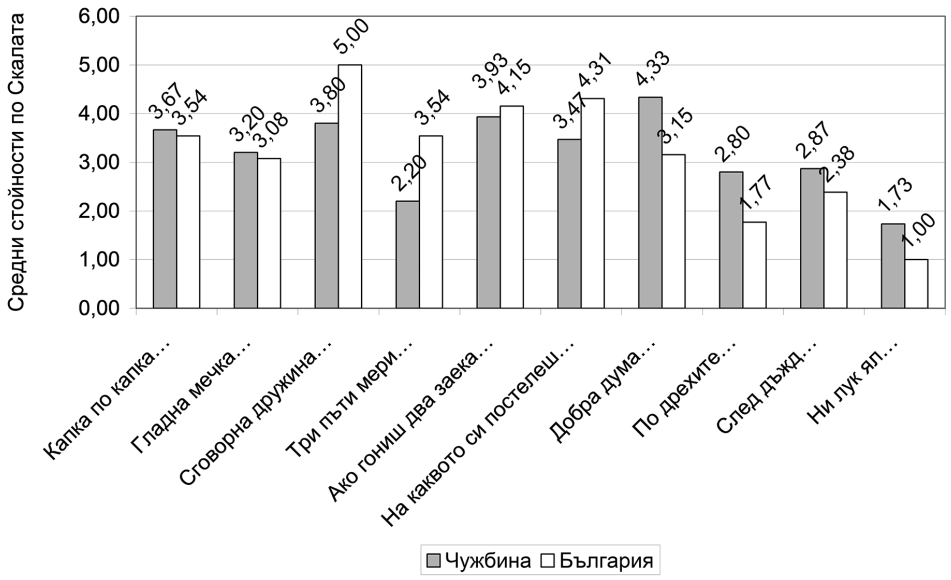
Фиг. 4. Едномерни процентни разпределения на отговорите по скàлата за всички десет пословици и поговорки, взети заедно, при 6–7-годишни деца (от чужбина и от България)

Оставяйки за малко по-нататък статистическия анализ върху нулева хипотеза номер две, пристъпваме към проверяването на *третата нулева хипотеза*, а именно, че няма връзка между средната стойност по скàлата на обясненията на отделните пословици или поговорки на 9–10-годишните деца и това дали те живеят в България или в чужбина.

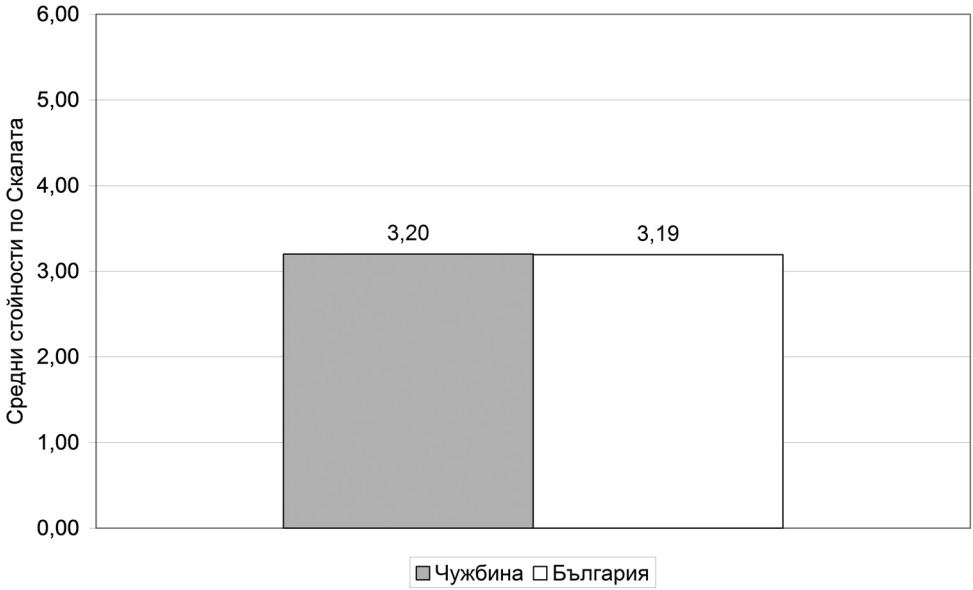
Подобна констатация преди всичко е интересна, за да се разбере как се променят стойностите по скàлата на един по-късен етап, а именно предимно при третокласници и четвъртокласници, когато в началното училище те вече са запознати с жанра на пословиците и поговорките, а и абстрактното мислене е сравнително по-развито. Във връзка с второто е необходимо да се изтъкне, че при Енгелс (2007) със статистически методи вече беше доказана

правопропорционалната връзка на изследваните умения с уменията за сравнение, а така също и със степента на развитие на абстрактното мислене и при деца от предучилищна възраст, и при малки ученици.

Проверявайки третата нулева хипотеза, е необходимо да потърсим някои зависимости, онагледени на *фиг. 5*. Проверката за статистическата значимост на разликите между средните стойности в България и в чужбина, която е направена с t- критерий, показва, че са налице значими разлики само при някои от пословиците. Това е така при *Сговорна дружина планина повдига* (при стойност на t = 2,64 при p = 0,010); *Три пъти мери, един път режи* (при стойност на t = 2,3 при p = 0,013); *На каквото си постелеш, на това ще легнеш* (при стойност на t = 1,72 при p = 0,050) и *Добра дума железни врати отваря* (при стойност на t = 2,32 при p = 0,013). Въпреки това, на *Фигура 6* ясно се вижда, че средно за всички пословици и поговорки нивото им на осмисляне от 9–10-годишни деца, живеещи у нас и такива в чужбина, са приблизително еднакви (съответно 3,19 срещу 3,20). Стойността на t е 0,04 при p = 0,485 и е напълно разбираемо, че няма статистически значимо различие между средните стойности по скàлата в България и в чужбина.

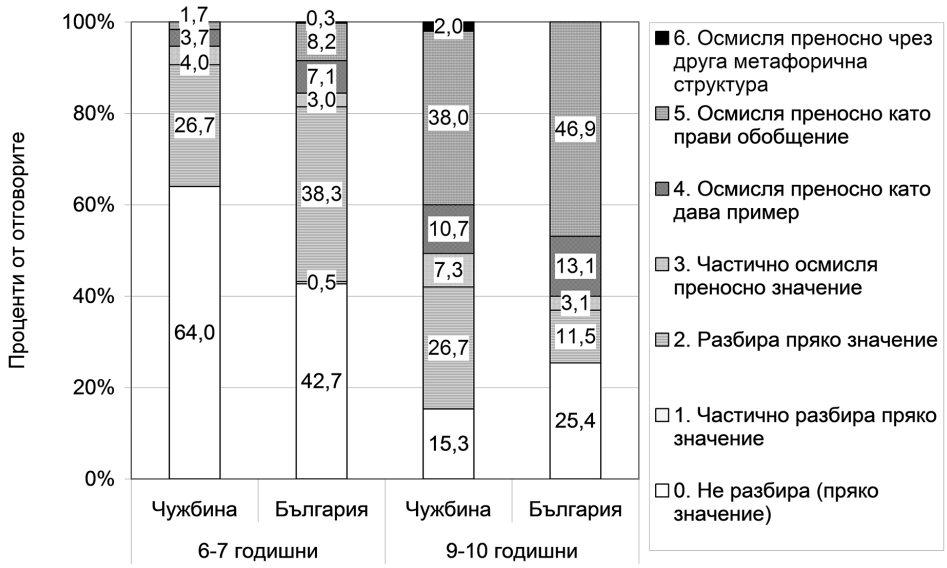


Фиг. 5. Средни стойности по скàлата за десетте пословици и поговорки при 9–10-годишни деца (от България и от чужбина)



Фиг. 6. Средни стойности по скàлата за всички десет пословици и поговорки, взети заедно, при 9–10-годишни деца (от България и от чужбина)

На *фиг. 7* се виждат разликите и по отношение на възрастта, и по отношение на мястото, където децата живеят, като прави впечатление как докато при 6–7-годишните има голямо значение дали децата живеят в България или в чужбина, то при 9–10-годишните деца това вече не е толкова определящо – даже е по-голям процентът на живеещите у нас (25,4% срещу 15,3%), които не разбират дори и прякото значение на някои пословици и поговорки, но пък също така е видно, че при по-голям процент от детските обяснения (46,9% срещу 38,0%) децата, живеещи в България, осмислят преносното значение, като правят обобщение.



Фиг. 7. Едномерни процентни разпределения на отговорите по скàлата за всички десет пословици и поговорки, взети заедно (от България и от чужбина)

От всичко казано в горните редове, можем да направим полезния за разработването на една целенасочена образователна програма извод, че докато при 6–7-годишните деца мястото, където живеят е от голямо значение, то при 9–10-годишните вече не е. В този смисъл, третата нулева хипотеза е отхвърлена, което доказва третата изследователска хипотеза в частта ѝ за страната на местоживеене на децата.

Важно е да се проследят и самобитните интерпретации на иносказателността на пословици и поговорки при български деца, живеещи в чужбина (виж Енгелс-Критидис 2012:77–82). Интересно е, че техният брой при 6–7-годишните деца е изключително малък – регистрирани са само две такива детски обяснения от общо 300 отговора на 30 изследвани деца, в сравнение с изследването на деца от приблизително същата възраст в България, където самобитните интерпретации бяха 29 от 1560 отговора на 78 деца (виж Енгелс-Критидис 2012:156). Оскъдната им поява би могло да бъде просто случайност, като се има предвид по-малкия брой изследвани деца, но съчетано с голяма част детски отговори „Не знам“ или често детско мълчание при диагностициращото интервю, по-скоро сигнализира за бариерата на езика, която деца, живеещи в чужбина имат, когато става въпрос за макар и кратки, но стилистично по-сложни текстове, каквито са пословиците и поговорките. Би могло да се каже, че дори и на децата да им хрумват подобни отговори, те не смеят да ги изкажат, защото не са сигурни, че са разбрали правилно израза, за който ги питат.

5.2. *Връзка между уменията за интерпретиране на пословици и поговорки и преобладаващия език, на който се говори в семейството*

Пристъпваме към проверяването на *втората нулева хипотеза*, а именно, че няма връзка между средната стойност по скàлата на обясненията на отделните пословици и поговорки на 6–7-годишни български деца, живеещи в чужбина, и преобладаващия език, който се говори в техните семейства.

Дефинирахме тази хипотеза, тъй като отделните наблюдения и интервюта при провеждането на изследването потвърдиха логичното допускане, че в края на предучилищна възраст децата, в чиито семейства се говори български език, по-лесно възприемат българските пословици и поговорки, макар и само единици от тях да стигат до адекватни интерпретации на ниво преносно значение. И така, в Таблица 1 може да се види сравнението на средните стойности по скàлата отделно за тези семейства, в които основният език е български, и за останалите, в които преобладаващият език е друг. Това сравнение е представено първо поотделно за всяка пословица и поговорка, а след това и общо за всички.

Таблица 1. Средни стойности по скàлата и стандартни отклонения за десетте пословици и поговорки по преобладаващ език, на който се говори в семейството

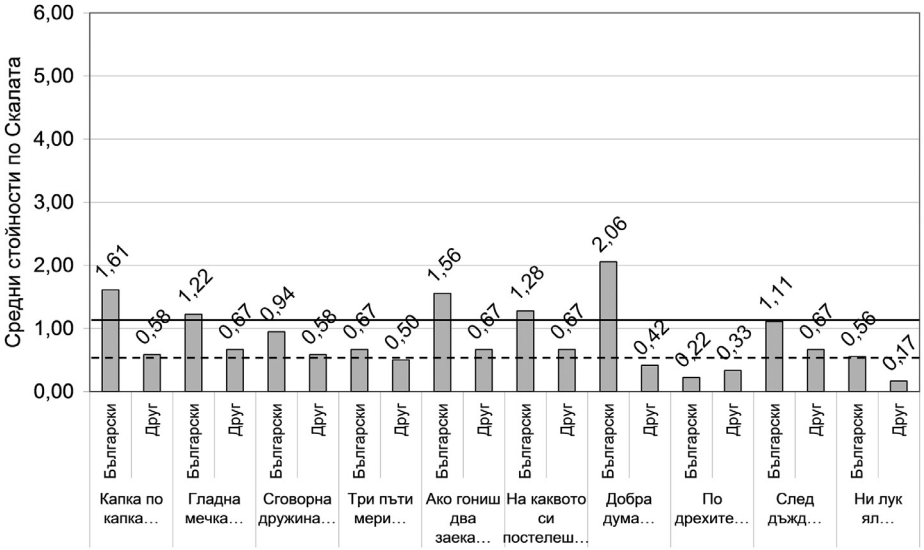
Пословици и поговорки	***Преобладаващ език, на който се говори в семейството***	***Брой деца***	***Средна стойност по скàлата***	***Стандартно отклонение***	***t***
Капка по капка – вир става.	Български	18	1,61	1,461	2,081*
	Друг	12	0,58	1,084	
Гладна мечка хоро не играе.	Български	18	1,22	1,517	1,038
	Друг	12	0,67	1,303	
Сговорна дружина планина повдига.	Български	18	0,94	1,731	0,605
	Друг	12	0,58	1,379	
Три пъти мери, един път режи.	Български	18	0,67	0,970	0,412
	Друг	12	0,50	1,243	
Ако гониш два заека, не можеш да хванеш нито един.	Български	18	1,56	0,856	2,625**
	Друг	12	0,67	0,985	
На каквото си постелеш, на това ще легнеш.	Български	18	1,28	1,364	1,224
	Друг	12	0,67	1,303	
Добра дума железни врати отваря.	Български	18	2,06	1,552	2,912**
	Друг	12	0,42	1,443	
По дрехите посрещат, по ума изпращат.	Български	18	0,22	0,647	-0,425
	Друг	12	0,33	0,778	

Пословици и поговорки	*Преобладаващ език, на който се говори в семейството*	*Брой деца*	*Средна стойност по скалата*	*Стандартно отклонение*	*t*
След дъжд качулка.	Български	18	1,11	1,023	1,045
	Друг	12	0,67	1,303	
Ни лук ял, ни лук мирисал.	Български	18	0,56	0,922	1,420
	Друг	12	0,17	0,577	
Общо за десетте пословици и поговорки	**Български**	**18**	**1,12**	**0,672**	**1,933***
	Друг	**12**	**0,53**	**1,026**	

** Разликата между двете средни стойности е значима при 5% риск за грешка и едностранна критична област.*

*** Разликата между двете средни стойности е значима при 1% риск за грешка и едностранна критична област.*

Проверката за статистическата значимост на разликите тук е направена с Independent-Samples T Test. Със сив цвят са отбелязани само онези средни, разликата между които е статистически значима, а това е при пословиците: *Капка по капка – вир става; Ако гониш два заека, не можеш да хванеш нито един; Добра дума железни врати отваря, както и* общо за десетте пословици и поговорки. Както се вижда от легендата под Таблица 1, там, където стойностите са отбелязани с две звездички (**), разликата между двете средни стойности е значима при 1% риск за грешка и едностранна критична област, т.е. показват по-висока сигурност на направените изводи, отколкото при стойностите, отбелязани само с една звездичка. *Фигура 8* представя графиката на тези сравнения, като на нея плътната хоризонтална линия изобразява общата средна за всички семейства, в които се говори български език, а пунктираната линия изобразява общата средна за всички семейства, в който се говори друг език. Както се вижда и от Таблица 1, и от *Фигура 8,* при някои отделни пословици, както и за всички пословици и поговорки заедно (t = 1,933*), преобладаващият език оказва статистически значимо влияние, което на практика отхвърля и втората нулева хипотеза, като от своя страна, потвърждава втората изследователската хипотеза, че при българчета на 6–7-годишна възраст, живеещи в чужбина, в чиито семейства преобладаващият език е българският, е налице по-висока степен на развитие на уменията за интерпретиране на иносказателността на пословици и поговорки, в сравнение с техни връстници, които също живеят в чужбина, но в семействата им се говори предимно на език, различен от българския.



Фиг. 8. Средни стойности по скàлата за десетте пословици и поговорки по преобладаващия език, който се говори в семейството на 6–7-годишни деца, живеещи в чужбина

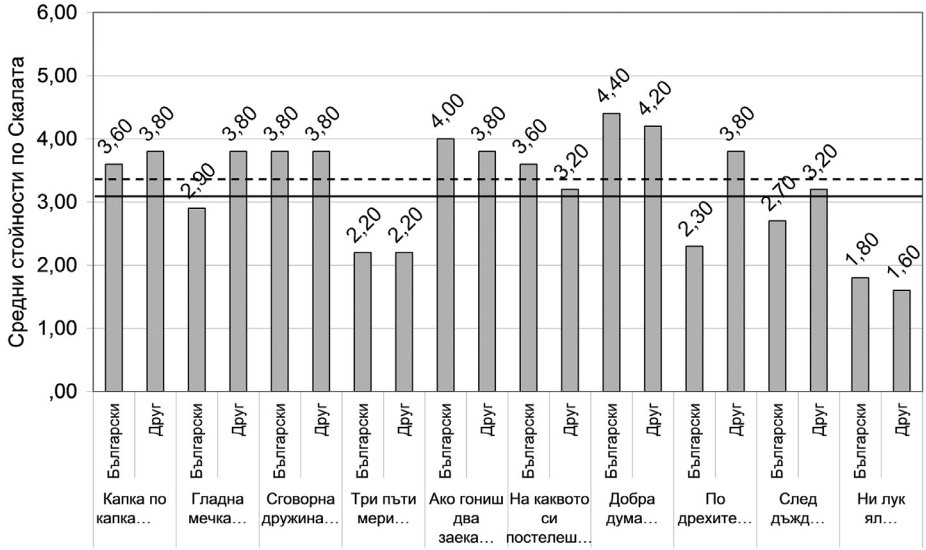
За да проверим *четвъртата нулева хипотеза* (с което всъщност ще докажем и втората половина на третата изследователска хипотеза), е необходимо да проследим как преобладаващият език в семейството се отразява на резултатите по скàлата и на 9–10-годишните българчета, живеещи в чужбина. За целта отново се прави сравнение между средните стойности отделно за тези семейства, в които основният език е български, и стойностите при децата, в чиито семейства друг е преобладаващият език. Това сравнение е поотделно за всяка пословица и поговорка, както и общо за всички. Проверката за статистическата значимост на разликата отново е направена с Independent-Samples T Test. Но резултатите са коренно различни: както е видно от табл. 2, нито една от разликите не е статистически значима. *Фигура 9* представя графиката на тези 11 сравнения, като плътната хоризонтална линия изобразява общата средна за всички семейства, в които се говори български език, а пунктираната линия изобразява общата средна за всички семейства, в които се говори друг език. *Фигура 10* през друг ракурс онагледява сравнението между преобладаващ език в семейството, възрастова група и средна стойност от десетте пословици и поговорки по скàлата. Както още веднъж се вижда, на по-малка възраст преобладаващият език е значим, а на по-голяма възраст, след запознаване с жанра в началното училище, както и вследствие на по-развитото абстрактно мислене на малките ученици, вече не е.

Таблица 2. Средни стойности по скàлата и стандартни отклонения за десетте пословици и поговорки по преобладаващ език, на който се говори в семейството

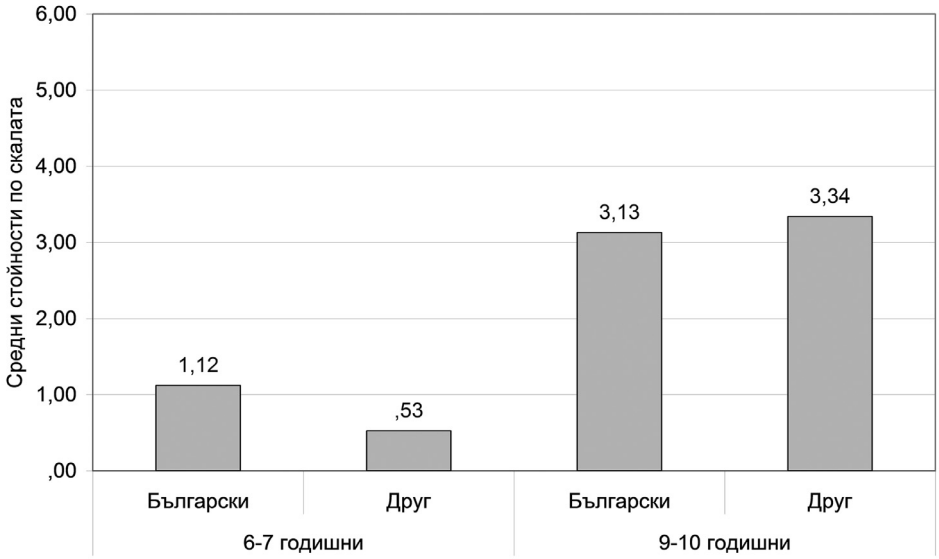
Пословици и поговорки	***Преобладаващ език, на който се говори в семейството***	***Брой деца***	***Средна стойност по скàлата***	***Стандартно отклонение***	***t***
Капка по капка –вир става.	Български	10	3,60	1,430	-0,244
	Друг	5	3,80	1,643	
Гладна мечка хоро не играе.	Български	10	2,90	1,853	-0,917
	Друг	5	3,80	1,643	
Сговорна дружина планина повдига.	Български	10	3,80	1,814	0,000
	Друг	5	3,80	1,643	
Три пъти мери, един път режи.	Български	10	2,20	1,932	0,000
	Друг	5	2,20	1,789	
Ако гониш два заека, не можеш да хванеш нито един.	Български	10	4,00	1,491	0,237
	Друг	5	3,80	1,643	
На каквото си постелеш, на това ще легнеш.	Български	10	3,60	1,713	0,432
	Друг	5	3,20	1,643	
Добра дума железни врати отваря.	Български	10	4,40	,843	0,434
	Друг	5	4,20	,837	
По дрехите посрещат, по ума изпращат.	Български	10	2,30	2,263	-1,309
	Друг	5	3,80	1,643	
След дъжд качулка.	Български	10	2,70	2,163	-0,422
	Друг	5	3,20	2,168	
Ни лук ял, ни лук мирисал.	Български	10	1,80	2,044	0,172
	Друг	5	1,60	2,302	
Общо за десетте пословици и поговорки	**Български**	**10**	**3,13**	**1,15**	**-0,324**
	Друг	**5**	**3,34**	**1,25**	

** Разликата между двете средни стойности е значима при 5% риск за грешка и едностранна критична област.*

*** Разликата между двете средни стойности е значима при 1% риск за грешка и едностранна критична област.*



Фиг. 9. Средни стойности по скàлата за десетте пословици и поговорки по преобладаващия език, който се говори в семейството на 9–10-годишни деца, живеещи в чужбина

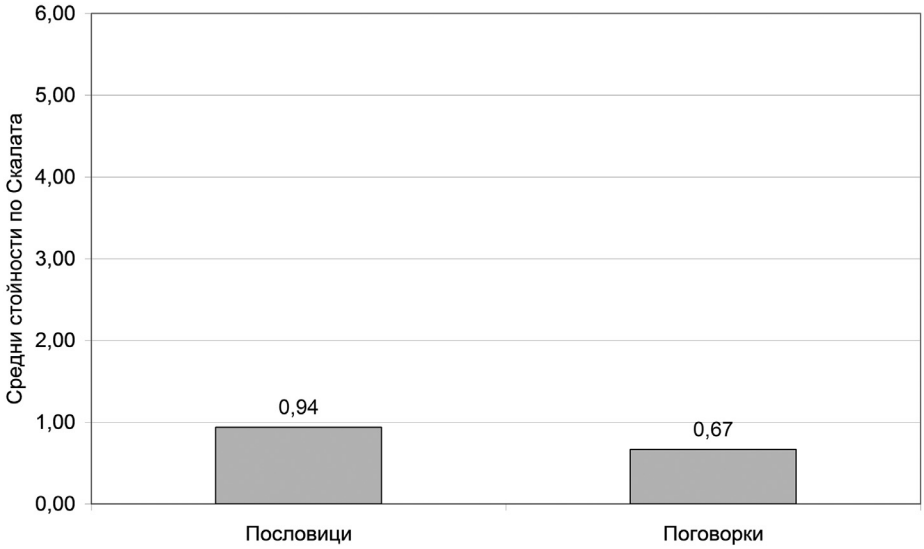


Фиг. 10. Средни стойности по скàлата за десетте пословици и поговорки при 6–7- и 9–10-годишни българчета, живеещи в чужбина, по преобладаващ език, който се говори в семейството

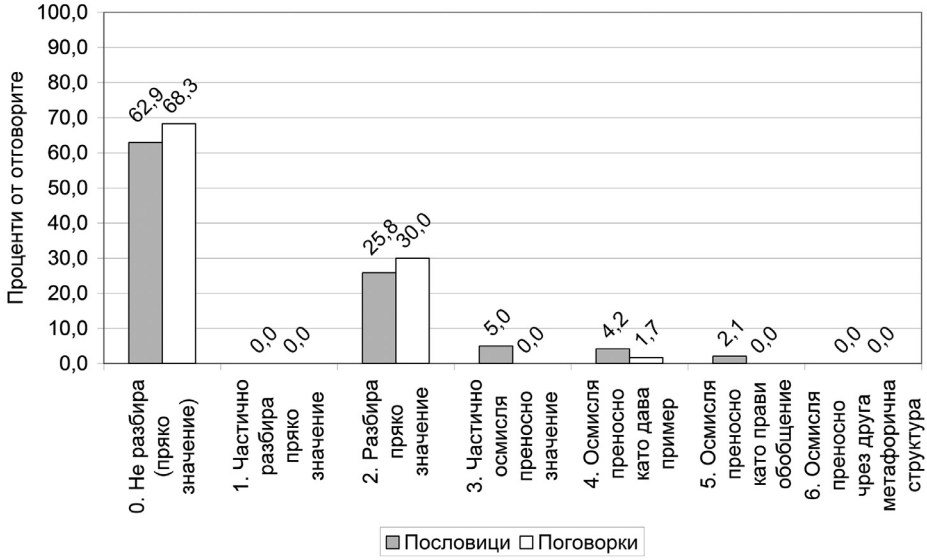
5.3. *Разлики в степента на трудност при интерпретацията на пословиците спрямо поговорките според възрастта и мястото на живеене*

В предишни публикации на автора (Енгелс 2004; Енгелс-Критидис 2012), бяха дефинирани разликите между пословиците и поговорките с оглед на използването им в педагогическото взаимодействие при деца от предучилищна възраст.

Въпреки малкия брой поговорки, използвани в анкетната карта (само две – *След дъжд качулка* и *Ни лук ял, ни лук мирисал*), интересно би било да се потърси отговор дали пословиците или поговорките са по-лесни за интерпретация от 6–7-годишните българчета, живеещи в чужбина. За целта е необходимо да проверим петата нулева хипотеза. От *фиг. 11* е видно, че средните стойности по скàлата при шест-седемгодишните са по-високи при пословиците и по-ниски при поговорките, като стойността на t е 1,71 при p = 0,045, което означава, че има статистически значимо различие между средните стойности по скàлата между пословиците и поговорките. Същевременно обаче, не е коректно да се правят категорични изводи, тъй като, както казахме, броят на поговорките е значително по-малък от броя на пословиците. В същото време стойността на Хи-квадрат е 5,60 при p = 0,231, което означава, че няма статистически значимо различие между разпределенията на отговорите между пословиците и поговорките (виж *фиг. 12*).

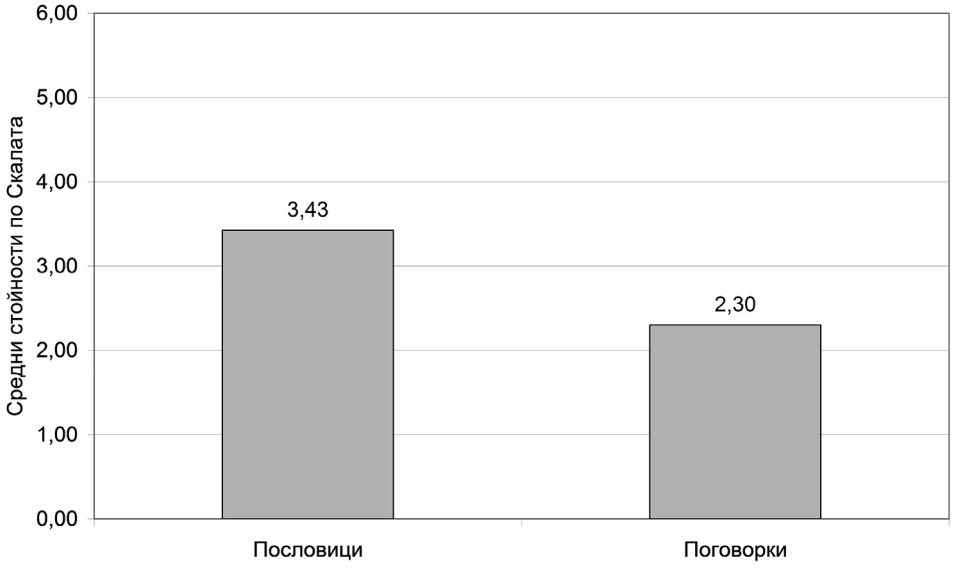


Фиг. 11. Средни стойности по скàлата за всички пословици, взето заедно, в сравнение със средната стойност за всички поговорки, взето заедно, при 6–7-годишни деца, живеещи в чужбина

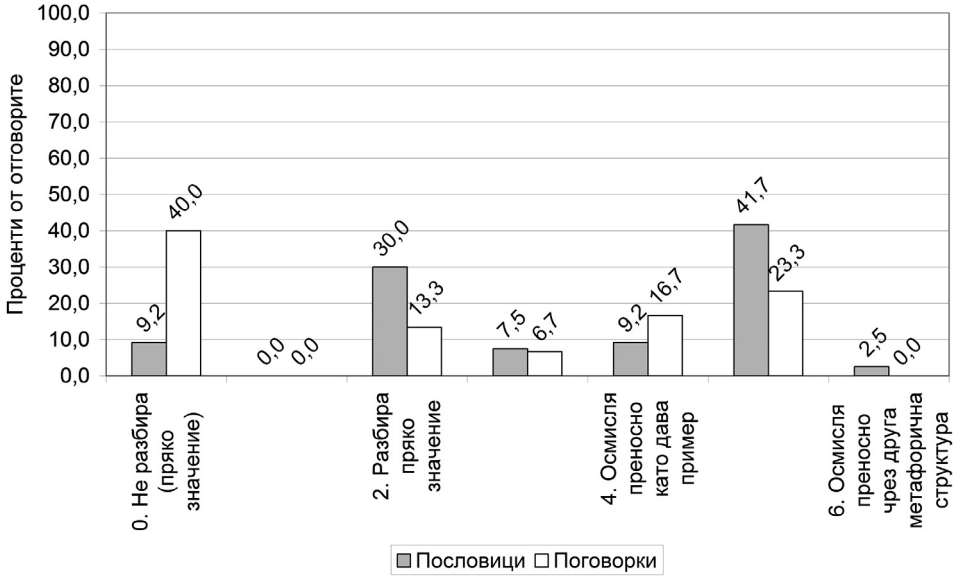


Фиг. 12. Едномерни процентни разпределения на отговорите по скàлата за всички пословици, взети заедно, и всички поговорки, взети заедно, при 6–7-годишни българчета, живеещи в чужбина

Както личи от *фиг. 13,* при 9–10-годишните деца също се вижда значителна разлика между степента на интерпретиране на пословиците спрямо поговорките (3.43 срещу 2.30). Стойността на t е 2,65 при p = 0,004, което означава, че и тук има статистически значимо различие между средните стойности по скàлата между пословиците и поговорките. Тук статистически значимата разлика се потвърждава и при сравняването на двете разпределения – стойността на Хи-квадрат е 21,54 при p = 0,001 (виж *фиг. 14*).



Фиг. 13. Средни стойности по скàлата на 9–10-годишни българчета, живеещи в чужбина, за всички пословици, взети заедно, и всички поговорки, взети заедно



Фиг. 14. Едномерни процентни разпределения на отговорите по скàлата за всички пословици, взети заедно, и всички поговорки, взети заедно при 9–10-годишни деца, живеещи в чужбина

Следователно, може да се каже, че и четвъртата изследователска хипотеза беше доказана, а именно, че има основания да се твърди, че при прилагането на диагностичен инструментариум, основаващ се главно на словесни методи, пословиците са по-лесни за интерпретиране от поговорките, независимо от коя възрастова група са децата.

6. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представеното проучване установи степента на интерпретиране на народните пословици и поговорки при български деца от предучилищна и начална училищна възраст, живеещи зад граница в сравнение с техни връстници в България. Докато в предучилищна възраст беше отчетено значително предимство в нивото на развитие на изследваните умения за децата у нас, то в края на начална училищна възраст не бяха регистрирани съществени различия.

Аналогични във възрастов план бяха и резултатите, отчитащи корелацията между изследваните умения и преобладаващия език в семейството. Чрез статистически методи се доказа предположението, че при българчета на 6-7-годишна възраст, живеещи в чужбина, в чиито семейства преобладаващият език е българският, е налице по-висока степен на развитие на уменията за интерпретиране на иносказателността на пословици и поговорки в сравнение с уменията при техни връстници, които също живеят зад граница, но в семействата им се говори предимно на език, различен от българския. Подобно предположение изобщо не се доказа при 9–10-годишните българчета зад граница. Вероятно това е така вследствие на развитието на абстрактното мислене, както и на изучаването на пословиците като жанр в начално училище.

Можем да направим общото заключение, че двата фактора, които статистически доказахме, че въздействат при 6–7-годишните деца – място на живеене и преобладаващ език, не оказват влияние при 9–10-годишните. Освен множество други посоки на анализ, това би могло да се тълкува като още едно доказателство за сензитивността на предучилищната възраст по посока на овладяването на изследваните умения.

Отново на базата на статистиката беше аргументирано и твърдението, че при използване на диагностичен инструментариум, базиран на словесни обяснения на иносказателността, пословиците са по-лесни за интерпретиране от поговорките, независимо дали става въпрос за деца от предучилищна или начална училищна възраст.

Представеното проучване е добра основа за пълноценен анализ на качествената страна на детските интерпретации на пословици и поговорки. На тази база би могло да се структурира йерархична система от достъпни и градирани по степен на сложност пословици и поговорки, насочени към деца от подготвителна група, посещаващи български училища зад граница.

БЛАГОДАРНОСТИ

Провеждането на настоящото авторско изследване е частично подкрепено от проект „Университетски център за трансгранични българистични изследвания“, реализиран през периода 2008–2013 г. с финансирането на Национален фонд „Научни изследвания“. Проектът е инициран и координиран от Факултет по славянски филологии на СУ „Св. Климент Охридски“ и в него участват преподаватели от четири факултета (Факултет по славянски филологии, Исторически факултет, Факултет по информатика и математика, Факултет по начална и предучилищна педагогика), обединени от общата цел за провеждане и консолидиране на интердисциплинарни изследвания в областта на националния език, история и култура зад граница.

ЛИТЕРАТУРА

Енгелс, Р. Разликата между пословиците и поговорките. *Предучилищно възпитание*, 6/2004, с. 28–30.

Енгелс, Р. Връзка на уменията за интерпретиране на иносказателността с уменията за сравнение и със степента на развитие на абстрактното мислене при пет-седемгодишни деца – В: Сборник с доклади от Пета есенна научна конференция на ФНПП, СУ „Св. Климент Охридски“, София, 2007 г., с. 144–148.

Енгелс, Р. Изследване на уменията за интерпретиране на иносказателността на пословици и поговорки при пет-седемгодишни деца – В: Годишник на СУ „Св. Климент Охридски“ – ФНПП; том 99–100. София, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2009 г., 231–252.

Енгелс-Критидис, Р. Детето в иносказателния свят на пословиците и поговорките. София, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2012 г.

Закон за българите, живеещи извън Република България 2000 (http://www.aba.government.bg/?legal=2), достъпен към 5.12.2012 г.

Законопроект за българите и българските общности извън Република България ***2012*** (http://www.parliament.bg/bg/bills/ID/14036), достъпен към 10.01.2013 г.

*EuroChicago 2012 (*http://www.eurochicago.com/2012/04/v-tchuzhbina/), достъпен към 1.12.2012 г.

Oberhuemer, P., I. Schreyer & M. J. Neuman. Professionals in early education and care systems – European profiles and perspectives. Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich, 2010.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА
Том 106
ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI“
FACULTY OF PRESCHOOL AND PRIMARYSCHOOL EDUCATION
Tome 106

УМЕНИЕТО ЗА ЧЕТЕНЕ С РАЗБИРАНЕ И ПОДХОДИ ЗА ПОДОБРЯВАНЕТО МУ ПРИ ДЕЦА С УВРЕДЕН СЛУХ

АННА ТРОШЕВА-АСЕНОВА*

Катедра „Специална педагогика и Логопедия“

Анна Трошева – Асенова. УМЕНИЕТО ЗА ЧЕТЕНЕ С РАЗБИРАНЕ И ПОДХОДИ ЗА ПОДОБРЯВАНЕТО МУ ПРИ ДЕЦА С УВРЕДЕН СЛУХ

Овладяването на четене с разбиране при децата с увреден слух има не само образователно, но и силно терапевтично значение. Традиционните подходи на това обучение не водят до необходимите резултати при учениците със слухови нарушения. Настоящата статия представлява теоретичен обзор на съществуващите изследвания по темата. Представено е влиянието на езиковото развитие върху формирането на четивни умения при глухите хора, както и различни съвременни методи за развитие и подобряване на тези умения в семейството и в учебна среда.

Anna Trosheva – Asenova. THE SKILL OF READING COMPREHENSION AND APPROACHES OF ITS IMPROVEMENT FOR CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

Mastering reading comprehension in children with hearing impairment is important not only for education, but it has also a highly therapeutic value. The traditional approaches in this training do not lead to the required results for students with hearing impairment. This article is a theoretical overview of an existing research on the topic. The impact of language development on creating of reading skills for deaf people, and various modern methods to develop and improve these skills in the family and school environment are presented in it.

Key words: hearing impairments, reading comprehension, language development, special education

* Контакт: Анна Трошева-Асенова, СУ „Св. Кл. Охридски“, ФНПП, 1574 София, бул. Шипченски проход № 69 А, сл. тел. 029706/228, факс. 02872-23-21, trosheva@mail.bg

Contact: Anna Trosheva – Asenova, SU “St. Kl. Ohridski”, FNPP, 1574 Sofia, bul. Shipchenski prohod № 69 A, tel. 029706 228, fax.02872 23 21, trosheva@mail.bg

Значението на образите в съвременния „информационен век“ все повече нараства. Независимо от това, основен източник на информация остава печатното слово и хората, които не умеят да го дешифрират, се оказват в периферията на обществото.

Един от митовете за хората с увреден слух е, че ако не могат да разберат това, което им казваме, ще могат да го разберат, ако им го напишем. В много случаи това убеждение не отговаря на реалността. Причината за това е, че и говоримата и писмената реч отразяват вербалния език, който изцяло или в голяма степен е недостъпен за хората с увреден слух и те имат своите дефицити в употребата му. При детето с увреден слух словесният език се усвоява едновременно в устна и писмена форма. Обучението по четене при тази група деца има дори по-широко значение, отколкото при чуващия читател. То се изразява в следното:

1. Разбиране на текстове и трупане на нови знания и културни ценности.
2. Четенето има рехабилитационно значение за детето с увреден слух. Чрез четенето на глас се подобрява произношението, разширява се речниковият запас и се опознават нови граматични конструкции.
3. Значение за социалната адаптация. Детето с увреден слух, което са́мо отчита от устните при разговор с чуващи, има ограничени възможности да усвои социални умения (Sediva, 1998), не знае как се изграждат отношенията между хората, не разбира редица ситуации и конфликти и не умее да ги разрешава. Чрез четенето можем да намерим определени модели и техният анализ да помогне на детето да разбере кое поведение е правилно и защо е такова.

РАЗВИТИЕ НА ЕЗИКОВИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ НА ДЕЦАТА С УВРЕДЕН СЛУХ И НЕГОВОТО ВЛИЯНИЕ ВЪРХУ ЧЕТЕНЕТО С РАЗБИРАНЕ

Четенето и разбирането са процеси, изискващи определени умствени способности, познавателна основа, която е различна при индивидите. Глухите деца усвояват вербалния език не по подражание от чуващите си родители, а единствено чрез специално обучение. Езиковата компетентност при тях се изгражда в по-малка степен на слухова основа и в много по-голяма на зрителна, тактилна и кинестетична. Това различие в развитието се отразява по специфичен начин в изграждащите се нервни връзки, в структурата на мозъка и е една от причините за съществените проблеми на глухите хора при четенето с разбиране. Както твърди Souralova (2002), за подреждането на мисловния речник и за механизмите, правещи възможна активацията на отделните му сегменти, можем само да предполагаме. При нечуващото дете в повечето случаи не са положени основите на структурата на езика. Причините за тези недостатъци са преди всичко в т.нар. предречеви период, когато чуващото дете за разлика от нечуващото има възможност от раждането си да слуша говорена реч. Така то се учи да различава

и разбира звуковете на говорената реч, а впоследствие и самото то започва да говори. Gregory (2001) припомня, че всяко дете се ражда със способността да усвои език и научава този, до който има достъп. До около шестия месец от следрожденото си развитие, когато при повечето деца се развива вокалната игра, глухото дете показва от гледна точка на звуковите прояви „нормално“ поведение (Potmesil 2003). През първите три месеца от живота глухото дете издава инстинктивно звуци, подобни на тези на чуващото дете, след което предречевата му продукция намалява, тъй като липсва обратна слухова връзка с обкръжението, за да го мотивира в по-нататъшните му опити за вокална интеракция, както се случва при чуващите деца (Sediva 2006).

С други думи, чуващото дете усвоява спонтанно говоримия език. Повтаря това, което многократно чува от възрастните около себе си и не е необходимо някой да му обяснява граматични правила или значението на думите. Тъй като за глухото дете звуковият модел е недостъпен и ученето единствено по подражание е невъзможно, то може да усвои говоримия език само на основата на правила, целенасочено заучавани в организирано обучение.

Процесът и степента на осъзнаване на майчиния език е важно условие за ученето на следващи езици (Potmesil 2003). Това е трудно постижимо при прелингвистична глухота, тъй като тези деца при глухи родители са само 5-10 %. В подобни семейства родителите и децата споделят един езиков модел и могат да осигурят достатъчно комуникационни и информационни стимули за детето. Според Cokel (по Holomac 1998) около 90 % от децата/учениците от социокултурна гледна точка нямат познания по никакъв първи език, защото техните чуващи родители използват за комуникация с глухите си деца малко достъпния говорим език. Чуващите родители не осигуряват на глухите деца в първа фаза на комуникацията разгърнат знаков език и децата им се срещат с него едва при постъпването в специализирано учебно заведение. Причина за това е късното диагностициране на увредения слух и необходимото време за родителя да усвои жестовия език, ако това изобщо се случи. Чуващите родители разговарят помежду си на говорим език, като по този начин изключват слухово увреденото дете от тази комуникация. Там, където от ранно детство не е заложена и развивана функционална комуникация, езикът на родителите не се усвоява в истинския обем и форма, не е своевременно коригиран и не успява да достигне изискваното равнище, на което се разчита при приема в училище (Potmesil 2001). Усвояването на четене с разбиране би било по-ефективно, макар и отново сложно, ако детето овладява от раждането си достъпен за него език /националния жестов език/, разбира го и умее да се изразява неограничено чрез него, тъй като учителят ще разполага с достъпен за ученика комуникативен код, чрез който да обясни съдържанието на прочетеното (Hudakova 1999).

Следователно изключително важно е да се даде възможност на глухите деца за навременен и пълноценен достъп до качествени езикови моде-

ли, без оглед на тяхната форма. Например Strong & Prinz (1997) установяват в изследване, че по-добрата езикова компетентност на нечуващите деца в американския жестов език (АЖЕ) води до по-голяма грамотност и че глухите деца с еднаква езикова компетентност в АЖЕ са равностойни в грамотността на чуващите без значение чуваемостта на техните родители. Глухите деца на глухи родители, които са изложени на националния знаков език от рождение, подобно на нечуващите деца на чуващи родители, с които се работи с алтернативни модели на знаковия език от най-ранна възраст, преминават през сходни етапи на езиково развитие като чуващите деца (Gregory, 2001). Повечето глухи деца обаче не са изложени на необходимите стимули в критичните периоди, които да стимулират позитивно езиковото им развитие.

Hudakova (1999) споменава във връзка с подготовката на децата с увреден слух да усвоят четенето две парадигми:

1. При глухото дете обучението по четене не може да се опре на предходни негови знания заради недостатъчна езикова компетентност. Такова дете не познава думите и изреченията, които чете, неговият речник при постъпване в училище не съдържа повече от няколко десетки думи (и то само в основна форма), не познава разказите и приказките, които авторите на учебници са избрали за него. Родителите не разказват и не четат приказки на тежко чуващите деца както на чуващите, които благодарение на тези дейности към шестгодишна възраст разполагат със значителен активен и пасивен речник и възприемат книжовния език с неговата сложна граматична структура. Или както посочват Perfetti&Sandac, 2000 (по Балканска 2011), четенето зависи пряко от равнището на словесната реч, която е база за развитие на писмената реч.

2. Четенето е едно от средствата за овладяване на говорената реч. Глухото дете не разполага със същите предпоставки като чуващото както за цялостното образование, така и за четенето и едва в училище започва едновременно да овладява езиковите системи и на двата езика /жестов и национален/ и да обогатява речника си.

Езиковите компетенции на учениците са свързани в голяма степен с метода на преподаване. При глухите деца ситуацията е специфична в това, че се налага да усвоят езика на болшинството, за да може той да се превърне в тяхно средство за образование. Както посочва Potmesil (2003), съществува опасност цел на обучението да бъде овладяването на езика на обществото за сметка на останалите аспекти на образованието, преди всичко подготовката за живот и за следваща степен на образование. Основна причина, според Komorna (2008), за ниската грамотност на глухите е вербалният език, който те не владеят на необходимото равнище.

Ниското равнище на уменията за четене на голям брой ученици с тежко слухово увреждане са изчерпателно документирани в английската литература (Musselman, 2000; Paul, 1998). Тези деца напредват изключително бавно в четивните умения, като са им необходими три или четири години четивен опит, за да постигнат едногодишната практика на чуващите си връстници (Marschark & Harris, 1996; Tarcsiova, 2003). Читателските умения на слухово увредените ученици през последната година от средното им образование отговарят на читателските умения на чуващи деца от 9-ти клас (Radlova, 2004). По-различни умения демонстрират рано имплантирани деца с кохлеарна имплантна система. Изследвания (Archibold, 2006, Geers, 2004, Moog, 2002 по Балканска, 2011) показват, че техните четивни способности се развиват значително по-добре от тези на връстниците им с конвенционални слухови апарати, но с известно изоставане от чуващите им съученици.

Наблюдава се силна корелация между равнището на коментираните умения и равнището на слухова загуба и възрастта, на която е получена. Идентифицирани са редица фактори, влияещи на глухите и слабочуващите ученици по отношение на ограмотяването, включващи трудности в областта на фонемната компетентност (Harris & Beech 1998), речника (LaSasso & Davey 1987; Paul, 1996), синтаксиса (Kelly 1996; Quigley, Wilbur, Power, Montanelli, & Steinkamp 1976), както и използването на предварителни метакогнитивни знания и умения (Jackson, Paul, & Smith 1997; Strassman 1997). По същество, много от децата с увреден слух се затрудняват както на ниските равнища (каквото е идентификация на думата), така и на високо равнище (например речник, знания, разбиране) на четивните умения (Kelly 1995; Paul 2001 по Loeterman Paul, Donahue 2002). Въпреки явната връзка на идентификацията на думата и четенето с разбиране, това не е решаващо умение при учениците с увреден слух. Изследване, проведено с голям брой деца и младежи с увреден слух в Холандия (Wauters 2006), показва почти идентично с чуващите им връстници умение за идентификация на думи и в същото време изключително ниски способности за разбиране на прочетеното. Четивните умения при глухите ученици, в изследване на Izzo (2002), не показват съществено влияние и от фонемната компетентност. Какви са тогава възможните причини за трудностите при четенето с разбиране на учениците с увреден слух?

Една от причините за неразбирането на писмен текст е взаимното негативно влияние на говорения и знаковия език при тежкочуващите ползватели на двата езика, особено в случаите, когато не са в състояние да разберат различията между двете езикови системи. Това, което вербалният език постига линейно, чрез точно формулираната езикова структура, за същото знаковият език използва симултанно повече мимически, жестови и проксемични средства, които имат определящ характер за разбирането (Souralova 2002). От своя

страна, националният език в писмената си форма е по-абстрактен не само от знаковия език, но и от говорения. При възприемане на писмената форма на националния език не е възможно да се опираме на мимиката, жестовете или позата на комуникативния партньор, както при говора разчитаме на интонацията и тембъра на гласа. Четенето показва всички недостатъци на детето с увреден слух в езиковата област, защото е освободено от невербалните комуникативни средства, сред които включваме и контекста (Krahulcova 2002; Cervenkova 1999).

Strnadova (1998) посочва следните проблеми при нечуващи деца при четене предимно в областта на лексикалния запас, които можем да разделим в четири категории.

1. Непознаване на думите (трудности на равнище семантика)

Характерна замяна, свързана с лексикалния дефицит, е тази на думи, обозначаващи предмет, с думи действия, обобщаващи понятия с частни и обратно. Например: студ със замръзвам; дъб с дърво и др. (Красильникова 2005).

Ако за обяснение на непознати неща и явления не се използва знаковият език, глухите деца в училище учат да изговарят, четат и пишат думи, чието значение не им е ясно, въпреки че познават даденото явление и имат жест за неговото обозначаване. За някои явления обаче не съществуват жестове и глухият ученик не може да ги познава, защото са свързани със слуховото възприятие. Това касае обозначаването на някакъв специфичен звуков ефект, като например квакане на жаби, шумолене листа на дърветa, бълбукане на вода и др. Тези понятия трудно се обясняват, тъй като глухите не могат да си ги представят. Souralova (2002) посочва пример за трудно формиращи представи чрез слуховите възприятия: *Листата на дърветата шумоляха, а разбиващите се в брега малки вълни им пригласяха.*

Глухите обикновено знаят по една дума за определено понятие, също както чуващите, когато учат чужд език. Те знаят например само думата „работя“, но не свързват със същото значение думи като „трудя се“ или „бачкам“, т.е. синоними. Не по-малко трудни за тях са многозначните думи. Проблеми предизвикват както разговорни, така и книжовни изрази, които глухите хора не познават, още повече ако тези изрази са представени с различни изразни средства.

2. Замени на думи (трудности на равнище лексика)

Чести са замените в значението на непозната дума със звуково подобна дума, която е позната /кожа – коза/. Срещат се и замени на две различни думи, които видимо си приличат, но съдържателно се различават в своята форма / пара – пара, живо – на живо/.

3. Трудности в граматиката

Глухият човек трудно разпознава думата в различна от основната граматична форма или я заменя с друго значение. Това се отнася за думи с еднакъв корен, например ръка, ръкав, ръкавица (Красильникова 2005) и такива, в които се променя звук в корена при граматична форма: вървя – ходя, ръка – ръчен (Souralova 2002). Проблем е и непознаването на синтаксиса, тъй като свързването на думите в изречение и спазването на словореда е основа за предаване на смисъла. Синтаксисът като основен проблем при четенето с разбиране е подчертан от Cervenkova (1999), която счита проблемите с предлозите, съюзите, формите на времената на глагола, съгласуването на прилагателното със съществителното за по-сериозен проблем от лексикалните и семантичните недостатъци.

Souralova (2002) вижда причината за този проблем също във взаимната интерференция на говорения и жестовия език, тъй като жестовият език се отличава със своята симултанност и възможност да изрази едновременно граматични и лексикални значения. Следователно, проблеми при четене глухите хора имат преди всичко със сложните изречения, както и с непознаването на точните функции на служебните думи, придаващи смисъл на свързания текст. Посочват се най-вече личните, указателни и възвратни местоимения, като например в изречението „*Това е мама*“, където думите „*това*“ и „*е*“ не носят конкретна представа, а преминават само през фазата на краткосрочната памет, която не съдейства достатъчно за формиране на трайни представи. Трудно е и разграничаването в значението на две сложни изречения, които се различават само по свързващата ги дума: *„Нашето семейство яде зеленчуци, затова е здраво“ и „Нашето семейство яде зеленчуци, защото е здрав“.*

4. Непознаване употребата на думите (трудности на равнище прагматика)

Към трудностите, свързани с непознаване употребата на думите, можем да причислим непознаването на фразеологията и образните обозначения, формирани на базата на външна прилика или вътрешна връзка /метафора, метонимия/. Глухите хора може да знаят отделните думи, съдържащи се в израз от типа *„кълбо от нерви“,* но познаването им не подпомага разбирането на израза. Според Souralova (2002) глухите ученици заучават механично подобни изрази, но не ги използват именно заради неразбиране на денотативното значение на използваните думи, възникващо от взаимовръзката с определена специфична ситуация. Изучаването на традиционни изрази е включено в учебното съдържание за глухи ученици и ако те ги запомнят, нямат проблем с разбирането им. Най-лесно се обясняват описателни изрази, свързани с качества /*бавен като охлюв*/ и то чрез модели на ситуации, които се предполага,

че са познати на глухите деца. Също така достъпни са пословиците и поговорките, тъй като те могат да се обяснят на глухите деца, също както на чуващите, с помощта на случки и разкази. Трудни обаче остават за разбиране нови фразеологизми, често срещани в литературата, използвани от автора, за да оживят текста.

Souralova (2002) обръща внимание на видовете езикови метафори, използващи семантичното поле на чуването и слуха /чува как расте тревата/, които нечуващите не са в състояние да разберат. Ето защо, фразеологията е една от важните области, върху които трябва да се акцентира в работата с деца с увреден слух и при подготовката на текстове за тези деца. Непознаването на правилата за комуникация, каквото е например обръщението на „ти“ или на „вие“, може да затрудни разбирането на писмения текст. Тук играе роля и познаването на граматиката, тъй като формите на думите в единствено и множествено число се различават (Strnadova 1998).

Към проблема с непознаване използването на изразите можем да причислим и значението на думи, свързани с интонацията, каквито са изразяването на ирония или присмех. Това явление се описано от Souralova (2002) чрез следния пример: глухият човек разбира значението на израза дословно, на основата на идентификация на отделните думи. Изразът „*Защо не*?“, съдържа индикатор за отрицание /не/, но всъщност означава съгласие. От друга страна, изразът „*Да бе, да*“ заедно с пояснението „каза иронично тя“ означава всъщност отрицание, въпреки че думите обозначават съгласие /да/. Подобно е положението с иронични изрази, като например „*Е, много ни зарадва*“.

Красильникова (1995) извежда четири равнища на осмисляне на текста от начинаещи четци. Критерии за определянето им са умението да се предаде фактологичната страна на съдържанието, да се открият важните моменти за сюжета, да се отдели същественото от несъщественото, да се установи причинно-следствената връзка между епизодите, да се характеризират героите. Равнищата са следните:

Нулево равнище – неразбиране на съдържанието на произведението и действията на главните герои.

Първо равнище – отделят се епизодите, но без разкриване на връзката между тях, фрагментарно разбиране на съдържанието, липса на преценка на прочетеното, предаване на разбраното съдържание с невербални методи /рисунки/, неточно назоваване на главните герои, възприемане само на отделни техни действия.

Второ равнище – разбиране на централни епизоди в произведението, непълно и недостатъчно дълбоко разкриване на смисъла и вътрешните смислови връзки, формална оценка на прочетеното, правилни отговори на въпроси по текста, подходящ избор на заглавие на текста от няколко възможни, умение за определяне на главните герои, външно описание на техните действия, формални оценки на действащите лица.

Трето равнище – пълно и дълбоко разбиране на прочетения текст с определяне на всички сюжетни линии, осъзнаване на връзките между тях, самостоятелен избор на заглавие, осмисляне характера на героите и аргументиране на оценката им.

ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА РАЗВИТИЕ НА ЧИТАТЕЛСКАТА ГРАМОТНОСТ И РАБОТАТА С ТЕКСТ

Дори децата с нарушен слух, които не могат по слухов път да различават звуковете на речта, могат да се научат да четат с разбиране (Cervenkova 1999). Предпоставка за това е овладяването на език, който не е задължително да е вербалният. На основата на писмената реч, езиковата компетентност на детето може да се развие и подобри значително, ако то владее жестовия език (Tarcsiova 2004).

ЧЕТЕНЕ И РАБОТА С ТЕКСТОВЕ И ПРИКАЗКИ В СЕМЕЙСТВОТО

Подготовката на детето за четене започва от най-ранна възраст. Първите символи, с които детето се учи да си служи, са картинките. Четенето на приказки от родителя и свързването им с илюстрациите е много важен момент в развитието на детето и от познавателна, и от емоционална гледна точка. Периодът преди постъпване в училище, когато детето е слушател на четени от родителя текстове, е решаващ за по-нататъшното му отношение към четенето (Matejcek 2004).

При глухите деца този етап не може да се реализира успешно, особено ако родителите не владеят жестовия език, за да преразкажат текста на децата, показвайки им илюстрациите в книжките. Самите глухи родители често имат проблеми с четенето и го избягват при съвместните дейности с децата си. На чуващите родители се препоръчват различни форми на тотална комуникация (например: комбинация на *жестова реч и картинки*; съвместно с детето съставяне на комикси и др). *Невербалните и жестовите средства* имат важно място в четенето на глухите деца. Различни англо-американски изследвания посочват полезни стратегии, които използват родителите, докато четат на децата си. Такива са например жестуване над книгата или с книгата в ръка; използване на дактилната азбука, с цел да се повиши интересът на детето към писмения текст; посочване на картинките; *поддържане на интереса* чрез почукване по корицата на книгата; движения с книгата; сръчкване на детето „на шега“; демонстрация на характерите на героите чрез мимика и жестове.

Помагайки на децата да разберат съдържанието на приказките и най-известните детски истории, родителите ще улеснят по-нататъшното им четене на литературни текстове. Освен жестове и комикси за онагледяване мо-

гат да се използват и приказни герои, изрязани от хартия или *кукли* за ръка (Červenkova 1999), а също и чрез куклите историята да се разиграе по роли (Stewart, Clarke 2003).

За прехода от „четене на картинки“ към същинско четене на писмен текст добра практика са така наречените *майчини дневници*, където родителите могат да рисуват на глухите си деца и да записват чрез думи и знаци случилото се през деня, да залепят снимки и картинки. Когато децата свикнат да четат дневника, родителят може да рисува в него и бъдещи събития. Чрез дневника детето се научава, че говореното слово може да бъде записано и след това прочетено. Използвайки този метод, родителите могат да научат децата на редица думи и изрази, които да са обвързани с прекия опит на детето и които то, показвайки и прочитайки на близки и приятели, постепенно затвърждава все повече.

Особено важна е *емоцията* при четене. За глухите деца прочитът на думи е трудна дейност, особено когато не срещат емоционалната подкрепа на родителите си (Stewart, 2003). Позитивното отношение към книгата, знанието, че тя е достъпна, че е източник на информация, че може да се разглежда и в нея има картинки, както и добрият модел за четене децата с увреден слух трябва да получат от родителите си още в предучилищна възраст.

ЧЕТЕНЕ И РАБОТА С ТЕКСТ В УЧИЛИЩЕ

Децата с увреден слух за разлика от чуващите деца усвояват първоначално оптичната и едва след това акустично-кинестетичната форма на езика, а също често усвояват едновременно говоримия език и писмения. Още в предучилищна възраст се използва глобалното четене за развитие на речника. Връзката между названията на предметите (написани на картончета) и самите предмети, или така нареченото глобално четене, по-късно прераства в аналитико-синтетично четене (Трошев, 2007).

Paul (1997) поставя във връзка с четенето с разбиране при глухи ученици акцент върху предварителните познания и метакогнитивните умения. Предварителните знания се отнасят до предишен опит и други знания, свързани с темата на текста. Метакогнитивните умения се използват за разбиране на конкретния четен текст чрез стратегии за разделянето му на смислови части и отговаряне на въпроси. Учениците са насърчавани да разсъждават на глас за прочетеното. За вербализирането на мислите им обаче е необходимо добро развитие на словесния език и мисленето. Или с други думи, ако учениците нямат добре развит език за изразяване на мислите си в разбираема за учителя форма, той няма как да се ориентира доколко те разбират прочетеното. Препоръчват се няколко метода за работа с писмен текст и подобряване на четенето с разбиране, приложими в училищното обучение. При представяне на някои

от методите ще изхождаме от подходите за проверка на разбирането на текста, представени от Muhlova (2000). Някои от тези методи са: проверка на разбиране на прочетеното чрез картинки, последвано от писмено изложение, езикови упражнения, отговор на въпроси и методи, изразяващи собственото мислене. Репродукцията на прочетеното чрез знаковия език, според авторката, е най-естественият начин за доказване, че прочетеното е разбрано. Децата се приканват да преразкажат прочетеното чрез жестове, както биха го разказали на свой приятел, който не е чел текста. Разказът им трябва да съдържа важни моменти като среда, в която се развива действието, характеристика на героите, основни мисли, завръзка, отделни сцени в тяхната поредност и завършек.

Изследвания в САЩ показват, че трудността и комплексността на преразказването на текст се подобрява от неговата предварителна *драматизация* /ролева игра на учениците с увреден слух/. Изследването също показва, че глухи ученици, които преди прочита на текста наблюдават негово резюме чрез жестове, постигат при преразказа му по-добри резултати от своите глухи съученици, но и от чуващите (Beverly, 2010).

Проверката на разбирането чрез *картинки* включва намирането на картини, изобразяващи прочетеното или конструиране на сюжета от предложени картини.

Детето може и *само да илюстрира* текста (Muhlova 2000). Рисунките, онагледяващи текста, може да изобразяват първоначално едно изречение, а по-късно да отразяват няколко изречения или част от текста. В зависимост от целта на урока Балканска (2005) предлага следните задачи за учениците: да се изобрази природната картина в текста, героите от разказа, действията на героите от текста, да се нарисува само това, което децата харесват/не харесват в текста или само най-главното в него.

Картинките могат да се използват и по друг начин: като първо се рисува над думите, а след това се пишат изречения под рисунките. Тук може да се използва т.нар. „двойна роля“, когато учителят проверява правилността на изречението на ученика и евентуално пише под него граматически правилното изречение, за да може ученикът сам да сравни и открие грешките си (Tarcsiova 2003).

Към картинното онагледяване спада и работата с предварително съвместно прочетен *комикс*. Учениците могат да дописват текстовете или само думи от тях, пропуснати в изреченията към съответните картинки. За децата са подходящи картинки с текст, които съдържат задачи, свързани с картинката, например инструкция, с какъв цвят читателят да оцвети част от картинката. Картинките мотивират начинаещия читател /чуващ и нечуващ/ за следващото четене на „истински“ книги. Изобразителните дейности, според Hudakova (2004) изпълняват функция на развитие на емоционалните елементи и развитие на положително отношение към писмена инфомация и към четенето. Отношението на картинката към емоционалността доказва Tarcsiova (2003) в

свое изследване, което показало, че глухи ученици от трети клас автоматично свързвали текста с картинката при повторно възпроизвеждане на част от историята. Децата разбирали най-добре тази част от историята, която била свързана с оцветяване на картинката. Предимство при метода на *писмено задаване на задача към картинка* е, че въпреки изображението, ученикът не може да се справи с изпълнението, ако не разбере правилно текста. Недостатък е, че по този начин може да се провери разбирането само на ограничен обем от думи/изречения (Muhlova 2000).

За ученици, сравнително добре владеещи словесния език, са подходящи упражнения с допълване на думи в изречения на основата на разбиране на предходния текст. Упражненията могат да са от следните видове:

1. Ирина заела на Милена книгата си. Скоро Ирина си поискала книгата обратно. Какво ще каже тя на Милена?

а/ Моля те, заеми ми книгата си.

б/ Моля те, пази книгата ми.

в/ Моля те, върни ми книгата.

2. Избери изречение, което има същия смисъл като следното: Той е в пети клас.

а/ Той е бил ученик от 5-ти клас.

б/ Той е ученик в 5-ти клас.

в/ Той ще бъде в 5-ти клас.

McAnally (1999) посочва стратегия, която подпомага разбирането и метакогнитивните умения на учениците чрез допълване на липсващи думи в текст. Учениците трябва да подберат подходяща дума, която да допълва не само смислено изречението, но и да отговаря на контекста на цялата история. Допълват се различни части на изречението. Децата започват да четат текста и когато достигнат до изречение с липсваща дума, избират най-подходящата. Възможните решения от учениците са: да изберат коректна дума, да изберат смислово подобна дума или нелогична за контекста дума. Заедно с учителя се дискутират стратегиите за по-добър избор.

Предимно при чуващи ученици се използват два въпросника за проверка разбирането на текста след прочита му. При чуващите деца те дават информация за читателската грамотност и за аналитичното мислене (Raphaelova, Auova 2006). Първият тест – Question-Answer Relationships (QAR) – използва четири равнища на въпросите, които изискват от учениците използване на различен вид информация при четене. Първото равнище на въпросите „Точно тук“ (Right there) изисква отговор, който е изразен дословно в текста и можем да го открием на едно единствено място. Второто равнище „Мисли и търси“ (Think and Search) изисква отговор, чрез свързване на различни части от текста. Ученикът има нужда няколко пъти и то задълбочено да прочете текста, за да се досети и да намери доказателство за отговора си. На трето и четвърто равнище също не може да се открие пряк отговор в текста.

Третото „Авторът и аз“ (The Autor and me) изисква свързване на собствения житейски опит и доказателства от детайлите в текста и изисква от читателя да разсъждава над прочетеното и да формулира собствено становище. Отговорът на четвъртото равнище "Само аз" (On my own) вече не е свързана пряко с текста, а изхожда от разсъжденията на читателя върху написаното, но в по-широк контекст.

McAnally (1999) съветва как да постъпват учителите на ученици с увреден слух, за да ги научат да използват различните въпроси и да намират информация. Учителят подготвя пасажи от текста, като към всеки от тях си подготвя въпроси от всичките четири равнища. Използвайки първия пасаж, той обяснява и отговаря на всички въпроси. Към втория пасаж на учениците се предлагат въпросите с техните отговори и обозначението на равнищата. Задачата им е да обяснят тези равнища. За следващия пасаж им се предлагат въпросите и отговорите и от тях се очаква да определят равнището на въпросите и да ги обяснят. И на последно място, им се предлага текст с въпроси, като те трябва да отговорят на тях, да определят равнището на въпросите и да обосноват избора си.

Допълващ метод към тази стратегия може да бъде Reciprocal Qestioning (ReQest), при който ученици и учители четат едновременно текст, към който впоследствие се връщат с взаимно задаване на въпроси. Учителят тук дава пример за въпросите и отговорите, като обяснява на учениците как е стигнал до тях. Тук се използва дискусия и прогнози за продължението на текста.

Писменият отговор на въпросите вероятно би затруднил оценяването на разбирането поради влошеното качество на писмената продукция и езиковото изразяване на учениците с увреден слух. Beverly (2010), цитирайки и други американски автори, препоръчва използването на някоя от формите на знаковия език за инструкциите или за отговорите от учениците. Те трябва и да се учат да отговарят на въпросите с ключова дума или с кратък отговор, за да се избегне механичното преписване на изречение от текста, подбрано според лексиката, използвана за формулиране на въпроса. Това е честа стратегия при ученици с увреден слух и в много от случаите тя не съответства на разбиране нито на въпроса, нито на текста. (King, Quigliey 1985). King, Quigliey (1985) наблюдава следните стратегии, използвани от нечуващи, когато не са сигурни в разбирането на текста или въпроса:

1. Стратегия на вербално-мисловните асоциации – избира отговор на въпроса към текст на основата на асоциацията на думи, съдържащи се във въпроса и думи, съдържащи се в текста.

2. Стратегия на визуалното сравняване – читателят избира тази възможност, в която открива еднаква или подобна дума, каквато се съдържа на определено място в текста. Ако ученикът трябва да изгради собствен отговор, избира място от текста, където открива същата или подобна дума като тази от въпроса.

3. Стратегия на използване на собствения опит. Когато не могат да се досетят за отговора в текста, ученици отговарят от собствен опит, без отговорът им да е свързан с прочетения материал.

За развитие на самостоятелното творческо мислене Muhlova (2000) препоръчва формулиране на главната мисъл в текста, например чрез поставяне на заглавие или мото на текста, както и формулиране на заключение на базата на текста.

При предстоящо четене на по-големи литературни произведения е препоръчително читателите с увреден слух да се подготвят с „настройка" по темата. Beverly (2010) препоръчва дискусия за културно-историческата епоха, в която се развива действието и в най-добрия случай, наблюдаване на филм от тази епоха. Добра подготовка за прочита на книга е гледането на неин филмиран вариант. Особено подходящи и мотивиращи четенето на хартиен носител впоследствие са филмите със субтитри, които онагледяват текста. Schrimer (2000) допълва подготовката с предлагане от учителя на увод към книгата, където освен културно-историческата епоха, може да се представи и авторът, както и подробности около написването на произведението, свързани с неговата тематика.

Изследователите документират силна корелация между задълбоченото познаване на думите и четенето с разбиране при глухи и тежкочуващи ученици (see, e.g., Balow, Fulton, & Peploe 1971; LaSasso & Davey 1987; Paul & Gustafson 1991). Добрият читател придобива това добро познаване на думите не чрез обучение, а чрез богатство на четенето, при което думата се разглежда и задълбочава в различен контекст (Nagy & Anderson 1984; Nagy, Herman & Anderson 1985). Това обаче не се отнася за лошите четци, включително тези с увреден слух, тъй като те не притежават необходимите умения, позволяващи им да използват контекста ефективно. За тях е характерна и по-слаба мотивация за четене, вследствие на което не могат многократно да срещнат думите в различен контекст. Тези читатели се нуждаят от речниково обучение, особено в разнообразните форми и значения на думите, преди да могат да се развиват самостоятелно (Blachowicz & Fisher 2000, Paul 1998, 2001). Съществува консенсус сред специалистите, че за читателите с увреден слух е по-ефективно системното лексикално обучение, отколкото случайното усвояване на думи в контекста или чрез богатство на четенето (Luetke-Stehlman 1999; McAnally, Rose & Quigley 1999; Paul 1997, по Loeterman, Paul, Donahue 2002).

Loeterman, Paul, Donahue (2002) разработват система на обучение, в която наблягат върху развитието на следните умения:

- Идентифициране на написаните думи – децата ще се научат да разпознават богат репертоар думи в печатен вариант.
- Работа върху словесния речник – децата ще научат значението на думите и ще ги разбират в различни аспекти.
- Разбиране на текстове – децата ще увеличат познанията си за вникване в общия смисъл, разбирайки комбинациите от думи и цялостни изречения.

При работата върху словесния речник е важно да се имат предвид особеностите на децата с увреден слух. За целта новите думи трябва да се предлагат на учениците многократно в рамките на урока в различен контекст (във връзка и извън съдържанието на текста), в различна форма (вербална и жестова, устна и писмена). По този начин се създава и в хода на работата непрекъснато се разширява понятийното поле за всяка дума, което включва основното ѝ значение, другите ѝ значения, смисловите нюанси при употребата ѝ, синоними, антоними и преносно значение (Балканска 2005).

Loeterman, Paul, Donahue (2002) подчертават, че използването на интегриран подход към развитието на речника трябва да има положителен ефект и върху друг аспект на читателската грамотност, като идентификация и разбиране.

В руската литература се предлага цялостна методика за работа с текста при ученици с увреден слух, която е разработена на три етапа: цялостно емоционално възприемане на произведението, анализ на прочетеното и обобщение.

1. Цялостно емоционално възприемане на текста

На този етап е важно да се актуализира предишният опит на ученика, да се уточнят и разширят знанията, да се формират умения за съотнасяне на миналия опит с прочетения текст и да се предизвика интересът на децата към произведението, като част от това е да им помогнем в неговото осмисляне. Известни методи за формиране на интерес към прочетеното и желание то да бъде споделено са наблюдения в природата, екскурзии, предметно-практическа дейност; запознаване с писателя и разглеждане на негови книги в библиотеката; уводна беседа по темата на произведението с обсъждане и разглеждане на илюстративен материал (репродукции, картини, слайдове, снимки, филми); предварителна беседа с учителя и споделяне от него на разсъждания върху текста. Всички тези предварителни дейности имат за цел да актуализират знанията на учениците за описваните явления и връзката между тях, да се усвоят и припомнят думи и изрази, свързани с темата, за да се подпомогне разбирането при прочита на текста и желанието той да бъде почувстван. За да бъде подадената информация достъпна за децата, е необходимо да се спазват следните изисквания:

- ✓ разказът на учителя да се онагледи чрез картини, таблици с новите думи и словосъчетания или записването им на дъската;
- ✓ разказът или беседата да са построени на стилистично и граматично достъпен за учениците материал;
- ✓ материалът да се диференцира за слухово и за слухо-зрително възприятие;
- ✓ да се изисква от ученика да повтаря новите думи и информация с цел установяване на обратна връзка и предотвратяване както на произносителни, така и на смислови грешки.

Могат да се използват различни изкуства, за пресъздаване атмосферата на описваното в произведението и развиване на способност у децата да съпреживяват. Например театрална или танцова постановка по произведението, слушане на музика за фон и др.

Балканска (2005) акцентира върху начина, по който първоначално децата ще се запознаят с текста. Четенето му на глас от учителя, характерно за урочната работа с чуващи ученици, не е подходящо за децата с увреден слух (непълно възприемане при отчитане от устните, бърза уморяемост, частично разбиране на текста). Препоръчва се самостоятелният прочит от всеки ученик. Учителят трябва предварително да е обработил текстовете за всяко дете, като е поставил ударенията на думите, определил е паузите в изреченията и е отразил правоговорните правила (озвучаване, обеззвучаване и др.).

След същинския прочит на текста се проверяват резултатите от първоначалното му възприемане. Най-ефективна за тази проверка е беседата чрез 3-4 въпроса. Нейната основна цел е да се изяснят и задържат първичните впечатления на децата. Примерни въпроси на този етап са следните: *Хареса ли ви разказът? За какво се говори в него? Кой е неговият автор? Какво в текста ви хареса най-много? В кой момент ви стана смешно/страшно/интересно? Кой от героите ви хареса и защо?*

2. Анализ на литературното произведение

Преди всичко на този етап учениците изясняват фактологичната страна на произведението, осмисляйки всеки факт, съотнасят мотивите на описаните действия с общите събития, формират собствено отношение и умения да го формулират. Учениците се учат да анализират описаните ситуации, събития, действия на героите, да разбират позицията на автора, неговите мисли и чувства и да откриват изразните средства, с които той си е служил.

Анализът на литературно произведение можем да разделим на първичен анализ и на дълбинен анализ, особено когато говорим за деца с увреден слух.

Първичният анализ има за цел уточняване на фактологията чрез осмисляне значението на думите, словосъчетанията, отделните фрази и откъси. Отчитайки описаните по-горе трудности, които децата с нарушения на слуха срещат при разбиране на текста, учителят трябва да им помогне да си представят ясно случващото се в описанието. Подходящи методи са обяснението на думи и словосъчетания, драматизацията на отделни епизоди, изработването на конструктивна картина, детската илюстрация, беседата по съдържанието, избирателното четене, онагледяването на четенето с предварително изготвен макет. В специалните училища за деца с увреден слух от особено значение е комбинирането на уроците по четене с различни видове дейности. Те активизират вниманието към текста, мобилизират познавателния интерес на учениците, съдействат за разбирането на отделните епизоди и съдържанието на прочетеното.

Важна част от първичния анализ е и работата върху словесния речник, анализът на всяко изречение, търсенето на причинно-следствена връзка между случващото се в текста, уточняването на авторовите намерения и подбраните изразни средства, разширяването на семантичното поле на дадена дума с прилагането ѝ в различен контекст, замяната ѝ със синоними и др.

Анализът на произведението в дълбочина се разделя на логически завършени части от произведението, определени от учителя. След прочит на определена част се прави разбор на три равнища – фактологично, идейно и отразяващо собствено отношение на читателя. За целта се използват различни методи.

- Беседа

При беседата се използват въпроси с различна насоченост:

- ✓ изясняващи разбиране на конкретно съдържание в текста (За какво, за кого се разказва в текста? Кога? Кого срещнал? и т.н.);
- ✓ уточняващи контекстно значение на думи и словосъчетания, без знанията на които е не възможно да се разбере съдържанието (Какво означава изскочил? Кажете го с други думи.);
- ✓ изискващи оценка на поведението на действащите лица (Как постъпил...? Какво можете да кажете за този човек? Какъв е той?). Учениците търсят описание на героя в текста и го анализират. На учениците се задават и въпроси, насочени към съпоставяне поведението на героя в различни ситуации, както и в сравнение с герои от други произведения. Това помага да се преодолее едностранността на детското възприятие;
- ✓ свързване на прочетеното с личния опит и знания на децата (А ти имаш ли домашно животно? Как се грижиш за него?);
- ✓ определящи авторската позиция и жанровата принадлежност на текста (Какво е отношението на автора към героя? Какъв вид е това произведение – приказка, разказ, стихотворение? Защо това произведение е приказка?).

След прочита на всяка част от текста, трябва да се зададат въпроси към нея на всички равнища, преди да се премине към следващата част.

- Лексикално- стилистични упражнения

Те служат за обогатяване на лексикалния запас на учениците и ги подготвят за преразказ. За учителя тези упражнения носят важна обратна връзка за това, доколко осмислено употребяват учениците думите, изучени на етапа на първоначалния анализ на произведението.

- Избирателно четене

Учи децата да се ориентират в текста, да отделят значимите части, да отделят главното от второстепенното, да осмислят произведението и да доказват своите твърдения с текст. Обяснителното четене се въвежда след първоначалния прочит на произведението и служи като преход между възприемането на сюжета и неговото осмисляне и анализ.

- Работа с план на текста

Тя предполага формирането у учениците на определени умения: последователност на изложението, разделяне текста на логически свързани части, изразяване на главната мисъл на всяка част. Методиката предвижда специални упражнения, развиващи навици за съставяне на план по свързан текст: измисляне заглавие на всяка част, разделяне текста на части с помощта на илюстрации или заглавия, предложени от учителя; подреждане на картинките в необходимата последователност; самостоятелно разделяне на текста на части.

- Преразказ

Както краткият, така и избирателният и творческият преразказ предизвикват специфични трудности при децата с увреден слух.

Краткият преразказ изисква задълбочена аналитико-синтетична дейност – избор на съществени факти, замяна на пряката реч с косвена, преработка на диалога. Децата се научават да го правят, като сравняват пълен и кратък преразказ на отделни моменти в текста. От помощ при краткия преразказ е опората на разгърнат план на произведението. Краткото изразяване е умение, което се развива и не върху конкретното литературно произведение, а при обикновени устни съобщения, например за времето или за сезонните характеристики. Учителят изисква от учениците да се изразяват кратко, да не използват много допълнения и определения. Умението да се изразят и по-схематично, и в разгърнат вид позволява достигането до творческа свобода на изказването.

3. *Обобщаване на прочетения текст*

Това е етап на вторичен синтез, т.е. работа, изискваща осмисляне на цялото произведение, допълнителния му прочит, обобщаване на новите знания, впечатления, систематизиране на новите думи, анализиране на текста и изпълнение на творчески задачи по него. Използват се такива форми на работа като беседа, избирателно четене, казване наизуст, сравнение на идеите на произведението с известни пословици и поговорки или с други произведения на изкуството, творчески дейности.

М. И. Никитина (по Красильникова 2005:147) определя три големи групи методи за организиране учебния процес по четене:

- ✓ репродуктивни – възпроизвеждащи съдържанието на прочетеното;
- ✓ евристични – насочени към развиване на самостоятелна интелектуална и речева дейност;
- ✓ творчески – предполагащи формиране у децата на въображение, творчески способности и широк кръгозор.

Приложението на тези методи се променя в зависимост от етапа на работа с произведението, неговия жанр и обем.

Независимо от приложените методи, глухите ученици се справят най-добре с разбирането на адаптирани текстове. Деца като тях, които имат про-

блеми в тълкуването на лексиката и граматиката на книжовния си национален език, трудно се справят с класическа литература, която често изобилства от архаични думи и изрази, непознати дори за чуващите им връстници. Адаптираните текстове за ученици с увреден слух развиват у тях увереността и спокойствието, че могат самостоятелно да се справят с прочита и разбирането им, а това е в основата на желанието им за четене.

Няма единно мнение сред авторите по отношение на адаптираните текстове за ученици с увреден слух. Негативното отношение се свързва с оскъдната информация в контекста на адаптирания текст, която не позволява да се разбере съдържанието на по-обемни части, а също и че промененият текст изгубва характерните си черти, ощетен е откъм изразни езикови средства и е с ниска литературна стойност. Според King & Quigley (1985) предлагането на текстове, отговарящи на същинския понятиен речник и езиковите умения на детето с увреден слух, са един от решаващите фактори за развиване на читателските му умения. Други застъпници на адаптирания текст (Krahulcova 2002, Souralova 2002, Danova 2008) акцентират върху възможностите му да достави на читателя с увреден слух чувствено удоволствие, да разшири неговия речник и да му помогне да разбере граматичните правила на писмения език.

Изборът на книга или текст за адаптиране зависи от възрастта на детето, степента и вида на слуховото увреждане, равнището на развитие на речта, езиковия и житейския опит, читателските умения, интересите на детето, равнището на трудност на текста (Macurova 2000 по Souralova 2002). Най-често в текста се адаптира:

- ✓ трудно за разбиране съдържание;
- ✓ дължина на текста;
- ✓ последователност на събитията – променят се ретроспекции и др.; като текстът се представя в последователността на времевата линия;
- ✓ граматични форми – замяна на затрудняващите децата с увреден слух с по-прости, съкращаване на изреченията;
- ✓ трудна за произнасяне лексика;
- ✓ пряка реч. Тя обикновено е ясна за читателя с нарушен слух, тъй като думите на всеки герой са на нов ред, основава се често на въпроси и отговори. Към адаптиране се пристъпва обикновено, ако диалогът се води от няколко героя едновременно, ако е преразказан от разказвача или присъства дълъг монолог, който е труден за разбиране.

Така преработеният текст се допълва с обяснения, илюстрации, задачи за работа с текста. Има различни възможности за разполагане обясненията към текста. Препоръчва се, ако те не са много обемни, да се сложат в скоби след думата или изречението с различен шрифт или под линия на същата страница, за да не се налага разгръщане на много страници за прочитането им в края на главата или края на книгата. Ако обясненията са по-дълги или са изразени с

картинки, текстът на цялото произведение е удачно да се разположи на дясната страница, а на лявата – обясненията.

Редица автори препоръчват работата с комикси. Тяхно предимство са кратките текстове, които са илюстрирани и помагат на читателя да разбере общото съдържание още в началото на четенето. Те позволяват различни варианти на приложение: поетапно проследяване на случката, подреждане на изрязаните картинки и избор към тях на подходящ текст, допълване на диалога, описание на историята и др.

Разгледаните затруднения в четенето с разбиране при децата с увреден слух и методите за подобряването му е необходимо да бъдат познавани както от всички учители, работещи с такива деца, така и от техните родители. Желанието за четене и отношението към книгата се формират на емоционално и познавателно равнище от най-ранна детска възраст. Най-важна предпоставка за съзнателното четене е добрата езикова компетентност. В голяма степен отговорността за наличието на тези предпоставки за четенето е на родителя. Специалистите, работещи с ученици с увреден слух, познават добре потребностите на тези деца и как да им отговорят в учебна среда. Все по-широкото интегрирано обучение на слухово увредени деца в масовите училища налага запознаването на всички учители с техните особености и с работещите при тях преподавателски стратегии.

ЛИТЕРАТУРА

Beverly, J. Reading and deafness: theory, research, and practice, Clifton Park, NY, Delmar, 2010

Červenkova, A. Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem, Praha, 1999

Danova, M. Metodila upravy textu pro znevyhodnene ctenare, Praha, Grada, 2008

Evans, L. Totální komunikace: struktura a strategie, Hradec Králové, Pedagogické centrum, 2001

Gavora, P. Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka, Nitra, Enigma, 2008

Gregory, S. Problémy vzdělávání sluchově postižených, Praha, Univerzita Karlova, 2001

Holovac, J. Komunikace neslyšících – sociolingvistika: antologie textů, Praha, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 1998

Hudakova, A. Čtení s porozuměním vyžaduje znalost jazyka, In: Červenkova, A., ed. Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem, Praha, FRPSP, s. 25–27, 1999

Hudakova, A. Moderní trendy ve vzdělávání studentů s vadami sluchu, In: Nové trendy v oblasti sekundárního a terciálního vzdělávání sluchově postižených: sborník příspěvků z konference, Hradec Králové: Gaudeamus, 2004

Izzo, A. Phonemic Awareness and Reading Ability: An Investigation with young readers who are deaf, American Annals of the Deaf, october , Vol.147, Num.4, p.18–28, 2004

Komorna, M. Psaná čeština českých neslyšících – čeština jako cizí jazyk, Praha, Česká komora tlumočníků znakového jazyka, 2008

Komorna, M. Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce, Praha, Česká komora tlumočníků znakového jazyka, 2008

Krahulcova, B. Komunikace sluchově postižených, Praha, Karolinum, 2002

Kuchler, K., O. Velehradska. Průzkum čtenářských dovedností na školách pro děti s vadami sluchu, Infozpravodaj, č. 6, s. 22–23, 1998

Kyle, F., M. Harris. Predictors of reading development in deaf children: a 3-year longitudinal study, Journal of Experimental Child Psychology, 107(3):229–243, 2010

Loeterman, M., P. V. Paul, Sh. Donahue. Reading and Deaf Children. Reading Online, www.readingonline.org, Posted February, International Reading Association, 2002

Matejcek, Z. Vývoj dítěte a čtení. In Čtením ke vzdělání. Texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna, Společností pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), Praha, Svoboda Servis, 2004

McAnally, P., S. Rose, S. P. Quigley. Reading practices with deaf learners. Austin, Tex: Pro-Ed, 1999

Muhlova, K. Některé metody pro zjišťování porozumění při čtení, In: *Četba sluchově postižených Sborník příspěvků ze Semináře o četbě sluchově postižených,* Praha, Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 2000

Paul,P.V. Reading for students with hearing impairments: research review and implications, Volta Review, Spring, Vol.99, Issue 2, 1997

Potmesil, M. Čtení k surdopedii, Olomouc, Univerzita Palackého, 2003

Radlova, E. Čtou s porozuměním?, In: Valenta, M., Radlova, E. IV. Mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami (1. část): Surdopedická sekce s. 251–254, Olomouc, PdF UP, 2004

Schrimer, B. R. Language and literacy development in children who are deaf, Boston, Allyn and Bacon, 2000

Šediva, Z. Psychologie sluchově postižených ve školní praxi, Praha, Septima, 2006

Souralova, E. Čtení neslyšících, Olomouc, Univerzita Palackého, 2002

Stewart, D. A., B. R. Clarke. Literacy and your deaf child: what every parent of deaf children should know, Washington, Gallaudet University Press, 2003

Strnadova, V. Současné problémy české komunity neslyšících. Hluchota a jazyková komunikace, Praha, Univerzita Karlova, 1998

Strong, M., Ph. Prinz. A Study of the Relationship Between American Sign Language and English Literacy, Journal Deaf Studies and Deaf Education, 2 (1): 37-46, 1997

Raphaelova, T. E., K. H. Auova. QAR: Lepší porozumění a testování poznatků, Krytycke listy, c. 24 http://www.kritickemysleni.cz, 2006

Tarcsiova, D. Čitanie a nepočujuce deti, Speciální pedagogika – časopis pro teorii a speciální pedagogiky, roč. 13., č. 2, s. 99 –112, 2003

Tarcsiova, D. Nepočujúci a gramotnosť – starý problém, ale nové prístupy, In:Valenta, M., Radlova, E. IV. Mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami, s.165 – 178, Olomouc, PdF UP, 2004

Vitaskova, K. Problematika specifických poruch učení se zaměřením na čtení sluchově postižených, Speciální pedagogika časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky, roč.10, č. 2, s. 123-129, 2000

Wauters, L., W. Van Bon, A. Tellings. Read Comprehension of Dutch Deaf Children, Journal of Reading and Writing, februari, Vol.1 9, Issue 1, p. 49–76, 2006

Балканска, Н. Методи на обучение по четене при глухите деца, сп. Специална педагогика, бр.1, с. 49–63, 2005

Балканска, Н. Формирането на четивни способности като част от постоперативната терапия при деца с кохлеарна имплантация, Сборник Научно-практична конференция „Слушам, говорим“, Ниш, април, 2011

Трошева-Асенова, А. Специфика на овладяване на писмения език от децата с увреден слух. Сборник „Приемственост и перспективи в развитието на педагогическата теория и практика“, София, 2007

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА
Том 106
ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI“
FACULTY OF PRESCHOOL AND PRIMARYSCHOOL EDUCATION
Tome 106

ДИНАМИКА НА ИНТЕРЕСИТЕ НА КАНДИДАТ-СТУДЕНТИТЕ КЪМ СПЕЦИАЛНОСТИТЕ „СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА“, „ЛОГОПЕДИЯ“ И „МЕДИЦИНСКА РЕХАБИЛИТАЦИЯ И ЕРГОТЕРАПИЯ“ В СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“ (2005 – 2013)

МИЛЕН ЗАМФИРОВ*

Катедра „Специална педагогика и логопедия“

Милен Замфиров. ДИНАМИКА НА ИНТЕРЕСИТЕ НА КАНДИДАТ-СТУДЕНТИТЕ КЪМ СПЕЦИАЛНОСТИТЕ „СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА“, „ЛОГОПЕДИЯ“ И „МЕДИЦИНСКА РЕХАБИЛИТАЦИЯ И ЕРГОТЕРАПИЯ“ В СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“ (2005 – 2013 г.)

Студията разглежда и анализира динамиката на предпочитанията на кандидат-студентите към специалностите, предлагани от катедра „Специална педагогика и логопедия“ във Факултета по начална и предучилищна педагогика на СУ „Св. Климент Охридски“, а именно Специална педагогика (2005–2013), Логопедия (2005–2013) и Медицинска рехабилитация и ерготерапия (2007–2011).

Извършена е статистическа обработка в търсене на корелации между броя на кандидат-студентите в СУ „Св. Климент Охридски“, броя на учениците в средните училища, броя на кандидат-студентите във Факултета по начална и предучилищна педагогика и Факултета по педагогика и броя на кандидат-студентите, посочили като първо желание някоя специалност.

*За контакт: Милен Замфиров, катедра Специална педагогика логопедия, Факултет по начална и предучилищна педагогика, Софийски университет „Св. Климент Охридски“, бул. „Шипченски проход“ 69А, 1574 София, тел.: +359 2 9706232, факс +359 2 872 23 21, e-mail: milen_zamphirov@abv.bg;

Contact: Milen Zamfirov, Department of Special Education and Speech therapy, Faculty of Preschool and Primary School Education, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, 1574 Sofia, 69A Shipchenski Prohod Str., tel: +359 2 9706232, fax +359 2 872 23 21, e-mail: milen_zamphirov@abv.bg

Milen Zamfirov. DYNAMIC IN THE INTERESTS OF CANDIDATE STUDENTS FOR THE SPECIALITIES IN ST. KLIMENT OHRIDSKI SOFIA UNIVERISTY: SPECIAL PEDAGOGY, SPEECH THERAPY AND MEDICAL REHABILITATION AND ERGOTHERAPY (2005-2013)

This study examines and analyzes the dynamics in the candidate students' preferences and interests for the specialities available at the Department of Special pedagogy and speech therapy, Faculty of preschool and primary school education, St. Kliment Ohridski Sofia University, namely Special pedagogy (2005 – 2013), Speech therapy (2005 – 2013), and Medical rehabilitation and ergotherapy (2007 – 2011).

Statistical data processing has been conducted in search for correlations between the number of candidate students for St. Kliment Ohridski Sofia University, the number of high school students according to the official population report, the number of candidate students for the Faculty of preschool and primary school education and the Faculty of pedagogy and the number of first desirable speciality for each candidate with the programme product SPSS.

Key words: special pedagogy, correlations, candidate students' preferences

АНАЛИЗ НА СПЕЦИАЛНОСТИТЕ, ПРЕДЛАГАНИ ОТ КАТЕДРАТА ПО СПЕЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ (2005–2013)

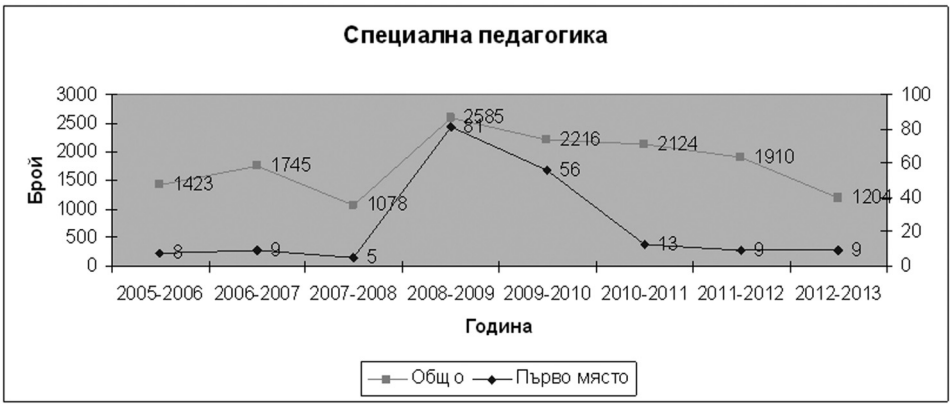
Беше извършен честотен анализ на кандидат-студентите, желаещи да се обучават във ФНПП на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ по специалности, предлагани от катедра „Специална педагогика и логопедия“, по данни, предоставени от Университетския изчислителен център (УИЦ). Обхванатият период е от учебната 2005/2006 г. до учебната 2012/2013 г.

Анализирани са данните, свързани с кандидат-студентите в бакалавърска степен, редовно обучение, поради няколко причини: на първо място часовете със студентите в тази степен формират хорариума на преподавателския актив във факултетите на университета. Също така, изпълнението на норматива за учебна заетост в бакалавърска степен е основен критерий в атестирането на преподавателите.

От друга страна, субсидията на един студент редовно обучение в педагогическите специалности е близо три пъти по-висока от тази на един студент задочно обучение, т.е. студентите в редовно обучение са фактор за финансовата устойчивост на един факултет.

Фигура 1 онагледява броя на кандидат-студентите, посочили по първо желание специалност „Специална педагогика“ и общия брой кандидати за специалността.

От фигурата се вижда, че за пиков момент се отчита учебната 2008/2009 г., когато кандидат-студентите, посочили като първо желание специалността „Специална педагогика“ са били 81, а общият брой кандидати за специалността е бил 2585.

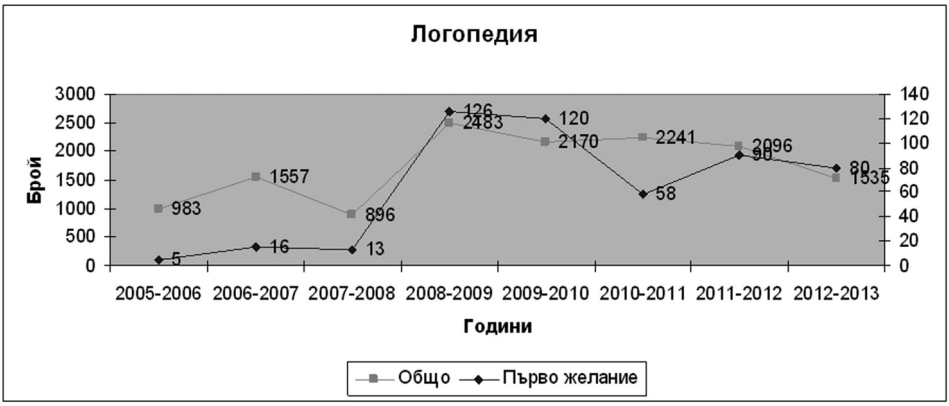


Фиг. 1. Брой на кандидат-студентите, посочили като първо желание специалност „Специална педагогика“ и общ брой кандидати за специалността

Пад на желанията се наблюдава през учебната 2007/2008 г., когато като първо желание „Специална педагогика“ са посочили 5 кандидат-студенти, а общият брой е 1078.

След пиковия момент през учебната 2008/2009 г. се забелязва постепенен спад както при общия брой кандидати за специалността – 2216 (2009–2010 г.), 2124 (2010–2011), 1919 (2011–2012) и 1204 (2012–2013), така и при кандидат-студентите, посочили по първо желание специалност „Специална педагогика“ – 56 (2009–2010), 13 (2010–2011), 9 (2011–2012) и 9 (2012–2013) (по данни на УИЦ, 2013).

Фигура 2 показва кривата на кандидат-студентите, посочили като първо желание специалност „Логопедия“ и общ брой кандидати за специалността.



Фиг. 2. Брой на кандидат-студентите, посочили като първо желание специалност „Логопедия“ и общ брой кандидати за специалността

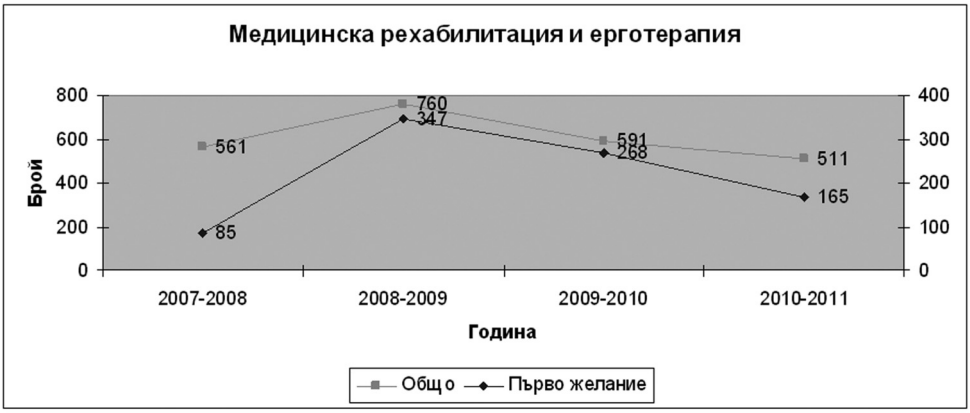
И тук, както при специалността „Специална педагогика“, се забелязват пикови моменти и падове, при това свързани с годините, характерни и за „Специална педагогика“.

Пиков момент се регистрира през учебната 2008/2009 г., когато кандидат-студентите, посочили като първо желание специалност „Логопедия“, са били 126, а общият брой кандидати за специалността е бил 2483.

Пад на желанията, също като при специалност „Специалната педагогика“, се отчита през 2007 – 2008 г., когато като първо желание специалност „Логопедия“ са посочили 13 кандидат–студенти от общо 896.

След пиковия момент през учебната 2008/2009 г. също се забелязва постепенен спад при общия брой кандидати за специалността – 2170 (2009/2010), 2241 (2010/2011), 2096 (2011/2012) и 1535 (2012/2013) и при кандидат-студентите, посочили като първо желание специалност „Логопедия“ – 120 (2009/2010), 58 (2010/2011), 90 (2011/2012) и 80 (2012/2013).

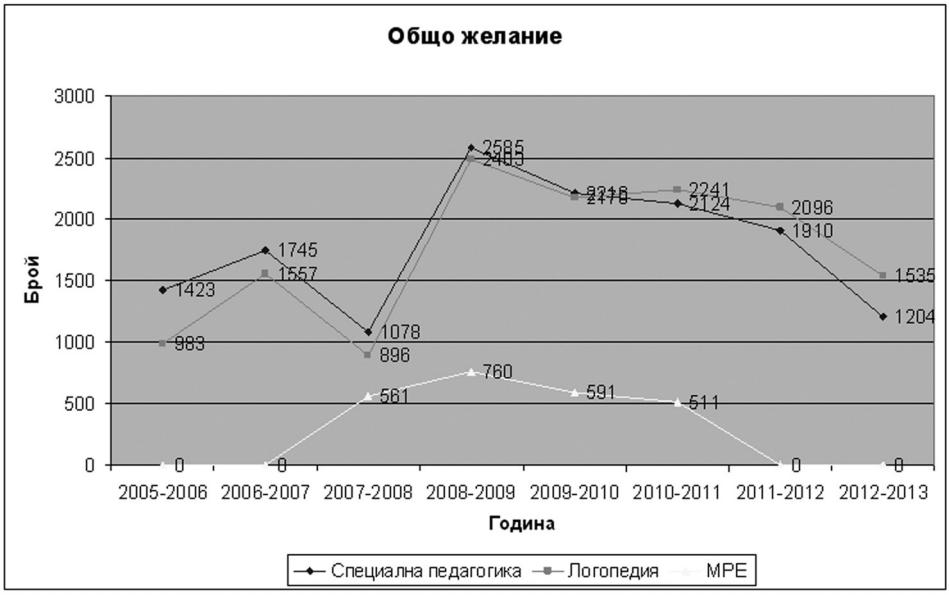
Фигура 3 показва броя на кандидат-студентите, посочили като първо желание специалност „Медицинска рехабилитация и ерготерапия“ и общия брой кандидати за специалността.



Фиг. 3. Брой на кандидат-студентите, посочили като първо желание специалност „Медицинска рехабилитация и ерготерапия“ и общ брой кандидати за специалността

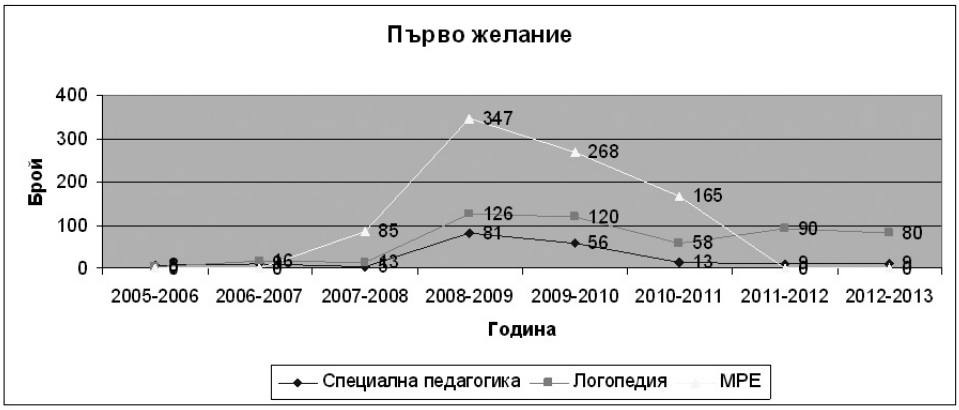
И тук, както при предходните две специалности, пикът е през учебната 2008/ 2009 г. – кандидат-студентите, посочили като първо желание специалност „Медицинска рехабилитация и ерготерапия“ са били 347, а общият брой кандидати за специалността е бил 760.

След този пик също се отчита спад както при общия брой кандидати за специалността – 591 (2009/2010 г.) и 511 (2010/2011 г.), така и при кандидат–студентите, посочили като първо желание специалност „Медицинска рехабилитация и ерготерапия“ – 268 (2009/2010 г.) и 165 (2010/2011 г.) (по данни на УИЦ, 2013).



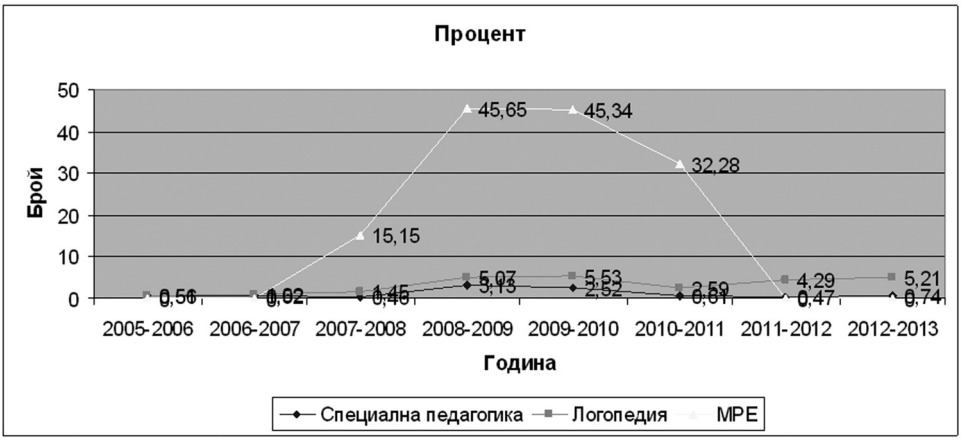
Фиг. 4. Общ брой кандидати за специалностите „Специална педагогика“, „Логопедия“ и „Медицинска рехабилитация и ерготерапия“

Все пак трябва да се отбележи, че сравнявайки специалностите „Специална педагогика“ (2005–2013), „Логопедия“ (2005–2013) и „Медицинска рехабилитация и ерготерапия“ (2007–2011), първата отчита най-високи стойности при общия брой кандидати за специалностите – 14 285 (2005–2013) за „Специална педагогика“, спрямо 13 961 (2005–2013) за „Логопедия“ и 2423 (2007 – 2011) за „Медицинска рехабилитация и ерготерапия“ (фиг. 4).



Фиг. 5. Брой кандидати, посочили като първо желание специалностите „Специална педагогика“, „Логопедия“ и „Медицинска рехабилитация и ерготерапия“

При сравнение на кандидат–студентите, посочили като първо желание трите специалности, местата се разменят – 865 (2007–2011) за „Медицинска рехабилитация и ерготерапия“, 508 (2005–2013) за „Логопедия“ и 190 (2005–2013) за „Специална педагогика“ (фиг. 5).



Фиг. 6. Процент на посочилите на първо място в своите желания специалностите „Специална педагогика“, „Логопедия“ и „Медицинска рехабилитация и ерготерапия“

Фигура 6 показва опита ни за анализ на посочилите първо място в своите желания кандидат-студенти за специалностите „Специална педагогика“, „Логопедия“ и „Медицинска рехабилитация и ерготерапия“.

За тази цел направихме коригиращ коефициент като процентно сравнение на трите специалности. Процентът е на база сравнение с общия брой кандидат–студенти, посочили специалностите „Специална педагогика“, „Логопедия“ и „Медицинска рехабилитация и ерготерапия“.

Тук се вижда, че независимо от най-ниско отчетените стойности като общ брой кандидати за специалността „Медицинска рехабилитация и ерготерапия“, тази специалност показва и най-добър коефициент в процентно отношение за периода 2007 – 2011 г. – 15,15 % (2007/2008), 46,65 % (2008/2009), 45,34 (2009/2010), 32, 28 % (2010/2011).

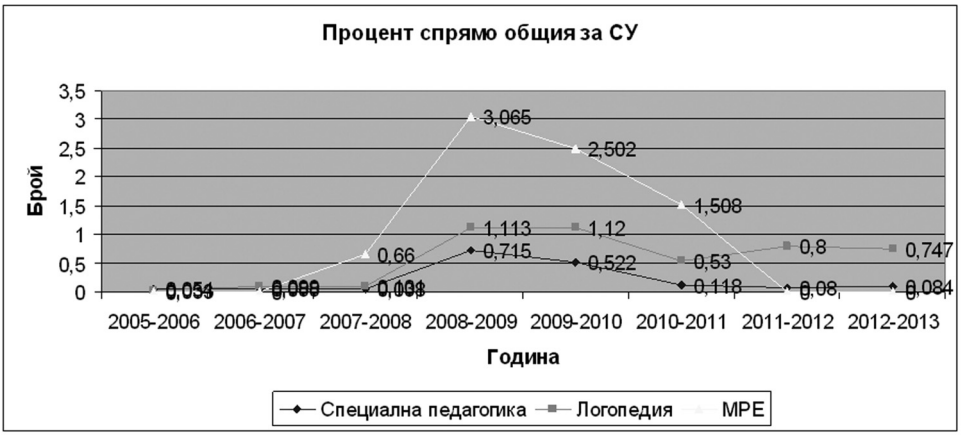
Най-ниските стойности са за специалността „Специална педагогика“ – 0,46 % за учебната 2007/2008 г. и 0,47 % за учебната 2011/2012 г. Най-високата стойност е през учебната 2008/2009 г. – 3,13%.

Стойностите за специалността „Логопедия“ са по-високи в сравнение със специалността „Специална педагогика“ – за 2008 – 2009 г., като дори надхвърлят 5 %, а именно 5, 07 %.

Дори най-високата процентна стойност на специалността „Логопедия“ (5,53% за учебната 2009/2010) е приблизително три пъти по-ниска от най-ниската на специалността „Медицинска рехабилитация и ерготерапия“

– 15,15 % към 2007/2008 г. А разликата между най-високите и най-ниските стойности е малко над 99 пъти – 46,65 % за специалността „Медицинска рехабилитация и ерготерапия“ към учебната 2008/2009 г. спрямо 0,46 % за специалността „Специална педагогика“ към учебната 2007/ 2008 г.

Сравнявайки усреднените проценти за годините картината остава същата – 1,12 % за специалността „Специална педагогика“ (2005–2013), 3,2 % за специалността „Логопедия“ (2005–2013) и 34, 6 % за специалността „Медицинска рехабилитация и ерготерапия“ (2007–2011) (фиг. 6).



Фиг. 7. Процент на кандидат-студентите, посочили на първо място в своите желания специалностите „Специална педагогика“, „Логопедия“ и „Медицинска рехабилитация и ерготерапия“

Допълнително сравнихме броя на кандидат-студентите като процент спрямо общия брой кандидат–студенти в Софийския университет „Св. Климент Охридски“.

Тук единствено процентът на кандидат-студентите за специалността „Медицинска рехабилитация и ерготерапия“ е над 2 % – 3,06 за учебната 2008/2009 г., 2,502 за учебната 2009/2010 г. и 1,508 за учебната 2010/2011 г.

Отново най-ниските проценти са за специалността „Специална педагогика“ – 0,08 % от кандидат-студентите са я посочили като първа специалност през учебната 2011/2012 г. и 0,118 през учебната 2010/2011 г.

АНАЛИЗ ПО ФАКУЛТЕТИ – ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА И ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Интерес представляват и желанията на кандидат-студентите, които са посочили някоя специалност, предлагана от Факултета по начална и предучилищна педагогика (ФНПП) и Факултета по педагогика (ФП) като желана.

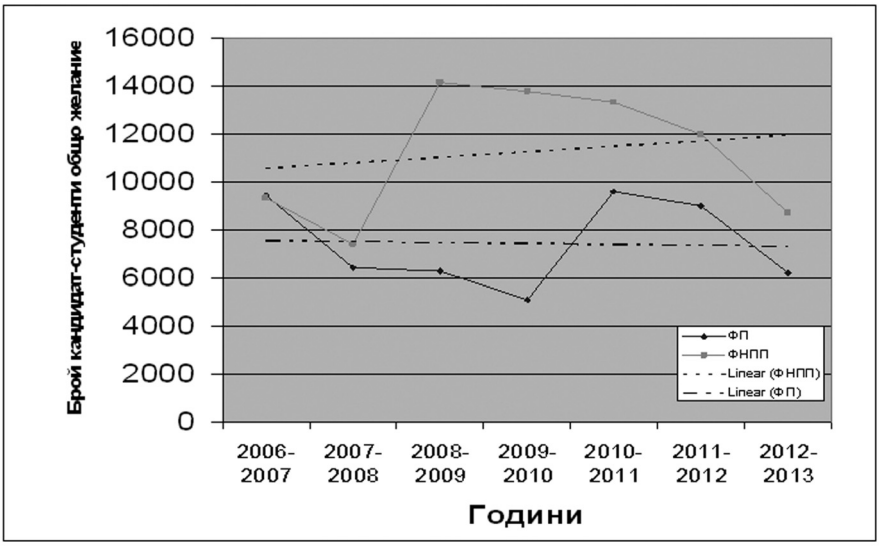
Това е така, защото двата факултета на Софийския университет „Св. Климент Охридски“, предлагат специализирано обучение по педагогика в образователно-квалификационните степени „бакалавър“ и „магистър“ и образователно–научната степен „доктор“.

ФНПП е създаден през 1983 г. Първите студенти са приети за учебната 1984/1985 г. по специалностите „Предучилищна педагогика“, „Начална училищна педагогика“ и „Дефектология“, редовно и задочно обучение.

Мисията на ФНПП е свързана с изучаването, изследването, развиването и препредаването на педагогическата наука (https://uni-sofia.bg/index.php/bul/universitet_t/fakulteti/fakultet_po_nachalna_i_preduchilischna_pedagogika2/predstavyane).

От 1986 г. ФП се обособява като самостоятелно структурно звено на университета. Факултетът предлага три специалности – „Педагогика“, „Социални дейности“ и „Неформално образование“, по които се осъществява обучение за придобиване на образователно-квалификационната степен „бакалавър“, а по първите две и за ОКС „магистър“ след завършено висше образование и за образователно-научната степен „доктор“ (https://uni-sofia.bg/index.php/bul/universitet_t/fakulteti/fakultet_po_pedagogika/istoriya).

Както може да се види от фиг. 8. отчита се интересен размах на посочените желания през учебната 2008/2009 г. и учебната 2009/2010 г. за ФНПП и ФП. Отбелязва се пик за специалностите от ФНПП и пад за тези от ФП.



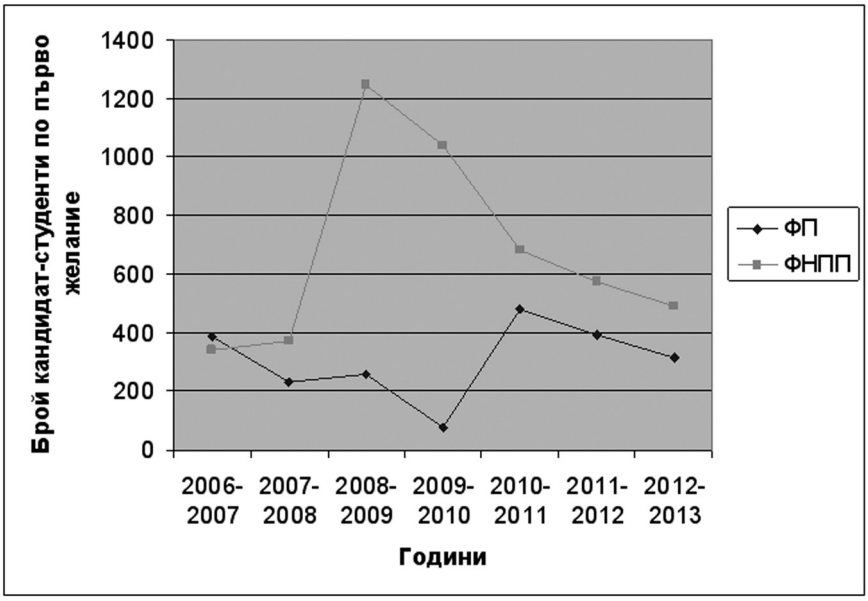
Фиг. 8. Общ брой кандидати за специалностите, предлагани от ФНПП и ФП

Динамиката може да се проследи на табл. 1.

Таблица 1. Брой на кандидат-студентите, които са посочили някоя специалност от ФНПП и ФП като желана.

Година	ФП	ФНПП
2005 – 2006	8346	7601
2006 – 2007	9457	9352
2007 – 2008	6427	7407
2008 – 2009	6283	14155
2009 – 2010	5082	13762
2010 – 2011	9601	13330
2011 – 2012	9010	11999
2012 – 2013	6229	8724

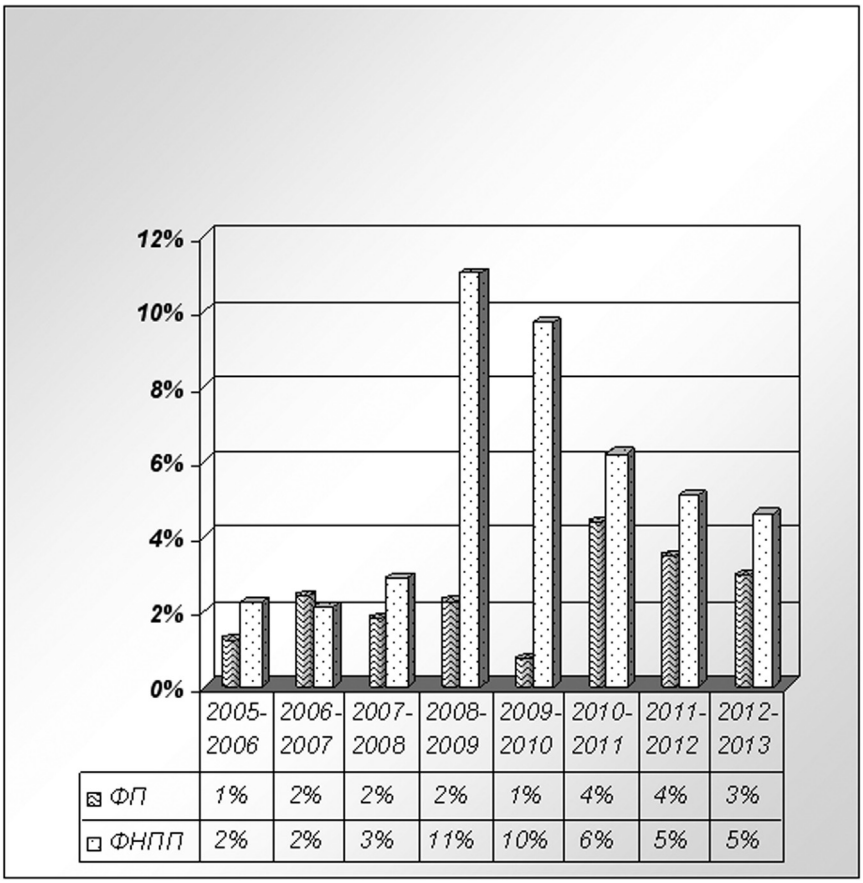
Тези данни могат да бъдат ориентировъчни, понеже отразяват заявена специалност, но не е ясно доколко тя е била действително желана. Затова, за по-прецизен анализ, е добре да се види каква е кривата при посочилите на първо място в своите желания специалности, предлагани от ФНПП и ФП (фиг. 9).



Фиг. 9. Брой кандидати, посочили като първо желание специалностите, предлагани от ФНПП и ФП през годините

Двете криви на фигура 9 приблизително повтарят тези от фигура 8, т.е. отбелязва се пик за специалностите от ФНПП и пад за тези от ФП през учебните 2008/2009 и 2009/2010 години.

За да се намери някаква предпоставка за по-точни изводи, беше направена съпоставка между броя на кандидат-студентите изобщо в СУ „Св. Климент Охридски“ и общия брой кандидати за специалностите (фиг. 10). Процентът е на база сравнение с общия брой кандидат-студенти в Софийския университет „Св. Климент Охридски“.



	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
ФП	1%	2%	2%	2%	1%	4%	4%	3%
ФНПП	2%	2%	3%	11%	10%	6%	5%	5%

Фиг. 10. Процент посочили на първо място в своите желания специалности, предлагани от ФНПП и ФП

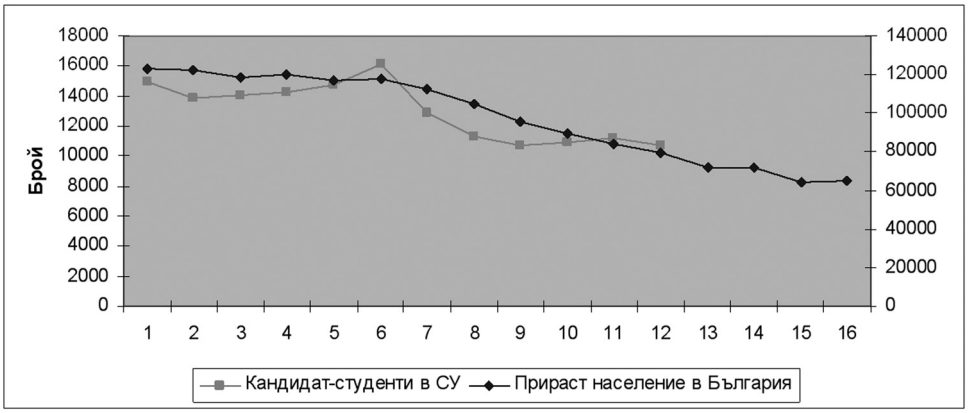
Данните потвърждават, че има зависимост между сумата от заявените специалности (фиг. 8, табл. 1) и сумата от специалностите, посочени на първо място от кандидат-студентите (фиг. 9 и фиг. 10).

Най-висок процент посочени на първо място специалности във ФНПП са за учебните 2008/2009 и 2009/2010 години, съответно най-нисък процент за ФП е за същите години, т.е. размахът се запазва.

Това е още по–интересно и заради факта, че през въпросните години кандидат-студентите за СУ „Св. Климент Охридски“ са едни от най-малкото през годините – 11 319 за 2008 – 2009 г. и 10 708 за 2009 – 2010 г. От една страна данните ясно показват, че независимо от промяната на стойностите при кандидат–студентите през годините делът на интереса към специалностите от ФНПП запазва устойчивост и дори бележи прогрес.

Обяснение за тези данни може да се търси в предвидливото и разумно решение на ръководството на ФНПП да приема кандидат–студентите с държавни зрелостни изпити (ДЗИ), изравнявайки коефициента на ДЗИ с коефициента на кандидатстудентския изпит.

От друга страна, игнорирайки този пик, може да се забележи и постепенен спад към последните години, свързан, вероятно, именно с броя кандидат–студенти.



Фиг. 11. Корелация на кандидат-студентите в СУ „Св. Климент Охридски“ и прираста на населението в Република България

Вижда се, че двете криви на фиг. 11 са взаимно свързани и вървят успоредно. Така се намира обяснение и за пиковия момент от 2008/2009 г. – за тази година се отчита последната висока стойност на кандидат-студенти в университета, преди да започне постепенен спад – 11 319, което съответно повлиява и на общия брой кандидати за специалностите, предлагани от катедра „Специална педагогика и логопедия“ – 5828 (фиг. 1, 2 и 3) и на общия брой кандидати, заявили специалности във ФНПП като първо желание – 1247, от които 44,42 % (554) са за специалностите „Специална педагогика“, „Логопедия“ и „Медицинска рехабилитация и ерготерапия“ (фиг. 5).

Самата крива на кандидат-студентите за СУ „Св. Климент Охридски“ също върви постепенно надолу – от 14 791 за учебната 2005/2006 г. до 10 697 за учебната 2012/ 2013 г.

Логичното обяснение може да се търси основно в естествения прираст на населението на Република България.

СТАТИСТИЧЕСКИ АНАЛИЗ

Беше извършена статистическа обработка за търсене на корелации между броя ученици, кандидатстващи в СУ „Св. Климент Охридски“, броя ученици в популацията, броя ученици, кандидатстващи във ФНПП и ФП и броят първи желания за ФНПП и ФП с програмния продукт SPSS.

SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) се появява за пръв път през 60-те години на миналия век и е резултат от работата на значим брой статистици и програмисти от най-реномираните изследователски и университетски центрове в света (Харалапиев, 2007:7–9). С навлизането на персоналните компютри (PC) SPSS се появява във версии за PC – първоначално работещи под управлението на DOS, а по-късно и във версии за Windows. Продуктът се предлага на пазара на модули, сред които задължителен модул (без който системата не може да работи) е т. нар. Base System (http://alexst.org/DataAnalysis/Zapiski/SPSS%20textbook_MOD_7.pdf).

Настоящият анализ се основава на текущо продаваната версия на продукта SPSS 13.0.

Коефициент на корелация

Класическият коефициент на корелация на Пирсън се приема за стандартна мярка на взаимовръзката между две случайни променливи, измервани по метрични скали (Джалев 2013:223–224).

Коефициентът при идеална положителна корелация е +1.0, при идеална отрицателна корелация -1.0. Когато между двете променливи не съществува линейна взаимовръзка, то съответният коефициент на корелация е 0 (Калинов 2010:88–89).

Корелацията е индикатор за силата на връзката между две променливи. Тази връзка не е задължително да е причинно-следствена, т.е. стойностите на едната променлива да зависят или да са следствие от стойностите на другата. Корелационната връзка може да има за източник трета променлива или група променливи, които да влияят върху разглежданите величини. Причинността може да бъде разкрита само в контекста на конкретните променливи (Калинов 2010:88–89).

Таблица 2 показва данните от извършената статистическа обработка.

С две звездички са отбелязани значимите корелации. С една звездичка е отбелязана наличната тенденция. Корелациите без отбелязани звездички не са статистически значими.

Таблица 2. Корелационна матрица

		СУ „Св. Климент Охридски“	**Популация**	**ФП**	**ФНПП**	**ФП 1**	**ФНПП 1**
СУ „Св. Климент Охридски“	Pearson Correlation	1					
	Sig. (2-tailed)						
	N	12					
Популация	Pearson Correlation	,868**	1				
	Sig. (2-tailed)	,000					
	N	12	12				
ФП	Pearson Correlation	,457	,101	1			
	Sig. (2-tailed)	,255	,813				
	N	8	8	8			
ФНПП	Pearson Correlation	-,604	-,401	-,098	1		
	Sig. (2-tailed)	,113	,325	,818			
	N	8	8	8	8		
ФП1	Pearson Correlation	,016	-,319	,782**	,081	1	
	Sig. (2-tailed)	,969	,441	,022	,848		
	N	8	8	8	8	8	
ФНПП1	Pearson Correlation	-,62*	-,240	-,502	,871**	-,286	1
	Sig. (2-tailed)	,10	,568	,205	,005	,492	
	N	8	8	8	8	8	8

В табл. 2 са показани стойностите на коефициента на корелация (това са първите числа с две звездички). Вторите стойности (числата ,000; ,005; ,022) са емпиричната значимост, получена при проверката на хипотезата за равенството на нула на този коефициент.

Третите числа (12; 8; 8) са бройките измервания, върху които е изчислен коефициентът.

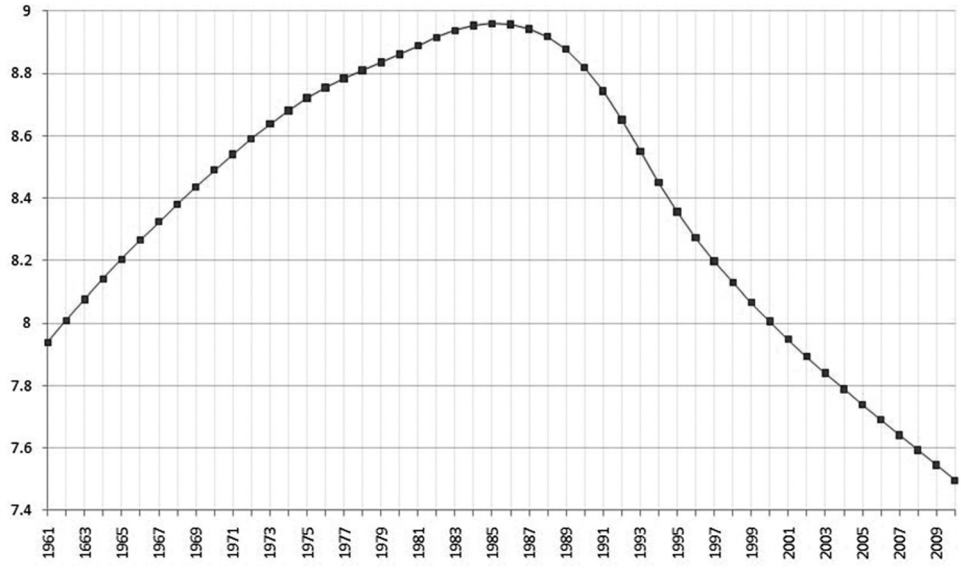
Беше отчетена корелация между броя кандидати за СУ „Св. Климент Охридски“ и популацията ученици за съответната година, която е статистически значима и висока – 0,868.

Корелацията между броя кандидати за СУ „Св. Климент Охридски“ и кандидатстващите за ФНПП не е статистически значима, но показва тенденция към значимост и сигнализира за отрицателна взаимовръзка.

Останалите корелации между броя ученици, кандидатстващи във ФНПП и ФП, и броя посочени първи желания са статистически значими, но по-ниски от корелацията между броя кандидати в СУ „Св. Климент Охридски“ и популацията ученици за съответната година.

Най–високите стойности на кандидатите за СУ „Св. Климент Охридски“ за изследвания период, което съответно повлиява и на общия брой кандидати за специалностите във ФНПП, са за учебните години 2005/2006, 2006/2007 и 2007/2008 г., което означава, че кандидатстват родените през 1987, 1988 и 1989 г. Тези години са последните с положителен прираст – 1987 г. +1.0 %, 1988 +1.1 % и 1989 +0.6 % (http://bg.wikipedia.org/wiki/Население_на_България).

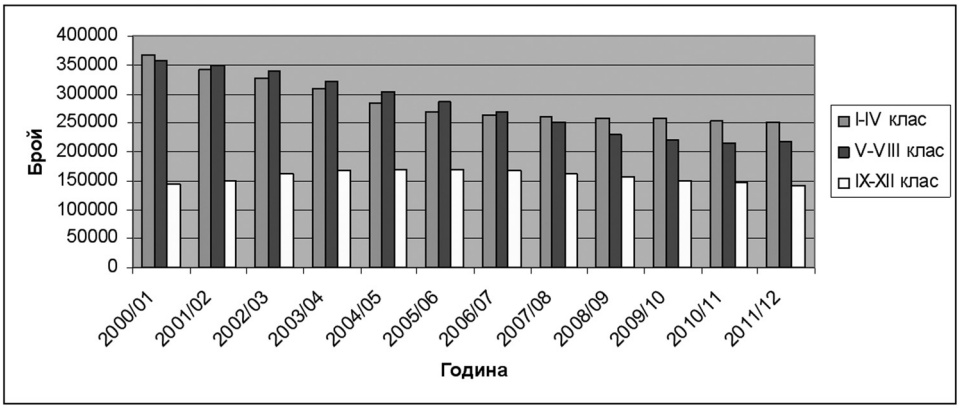
Логично постепенното намаляване на кандидатите за СУ „Св. Климент Охридски“, както и на общия брой кандидати за специалностите, предлагани от катедра „Специална педагогика и логопедия“ на ФНПП, е свързано и с постепенното намаляване на естествения прираст – 1990 (-0.4 ‰); 1991 (-1.7 ‰); 1992 (-2.3 ‰); 1993 (-2.9 ‰); 1994 (-3.8 ‰) (фиг. 12).



Фиг. 12. Население на Република България (1961–2009)
(http://bg.wikipedia.org/wiki/Население_на_България)

В подкрепа на тази тенденция са и данните за броя ученици по класове през периода 2000 – 2001 до 2011 – 2012 г. (фиг. 13).

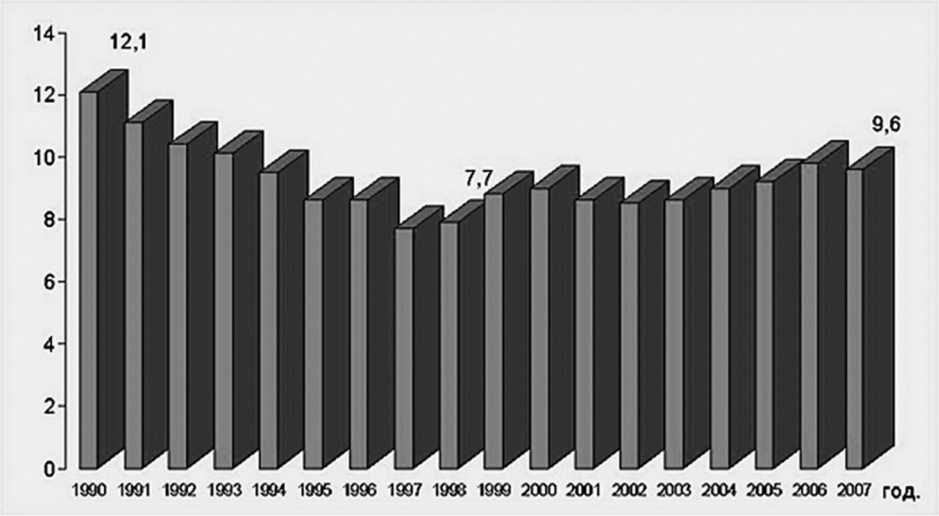
От графиката се вижда, че учениците постепенно намаляват не само през годините, което е във връзка с намаляването на естествения прираст, но и намаляват още по-рязко и в различните училищни степени, т.е. завършващите гимназия са много по-малко (понякога два пъти) в сравнение със завършващите начално образование. Това означава, че е налице и втори фактор, който би повлиял в бъдеще на броя на кандидат-студентите, а именно отпадането от училище.



Фиг. 13. Брой ученици през годините по класове (http://www.nsi.bg/otrasal.php?otr=23)

Установената връзка между броя на кандидат-студентите за СУ „Св. Климент Охридски“ и общия брой кандидати за специалностите, предлагани от катедра „Специална педагогика и логопедия“ на ФНПП, и естествения прираст на населението и намаляването на учениците в различните училищни степени, ни позволява да твърдим, че през следващите няколко години броят на кандидат–студентите ще намалее още. Това се дължи на факта, че след около две-три години кандидат–студенти ще бъдат родените през годините 1996 и 1997 г., а именно през тези години се наблюдава и най-големият спад в естествения прираст – 1996 г. (-5.4 ‰); 1997 г. (-7.0 ‰); 1998 (-6.4 ‰).

Тенденцията през 2006 г. за повишаване на раждаемостта не осигурява положителен прираст (Маркова и др. 2007:8–14) (фиг. 14).



Фиг. 14. Динамика на раждаемостта в България (в %) за периода 1990 – 2007 г. (http://bg.wikipedia.org/wiki/Население_на_България

ИЗВОДИ И ЗАКЛЮЧЕНИЕ

За много фундаментални специалности в СУ „Св. Климент Охридски“, като природните науки, желаещите кандидат-студенти драстично намаляха през последните години, а модните „Психология“, „Компютърни науки“, „Английска филология“, „Право“, „Медицина“, „Публична администрация“, отчитат най-високи приемни балове. Това може би е свързано и с определени промени на пазара на труда.

Как са разположени специалностите, предлагани от катедра „Специална педагогика и логопедия“ сред модните такива?

Ако приемем, че граничните стойности през последните четири кандидат-студентски кампании на посочилите първо желание са между 1 (природни науки) и 1718 (психология), то преобразувайки ги в процент спрямо общия брой кандидат-студенти, специалностите „Специална педагогика“, „Логопедия“ и „Медицинска рехабилитация и ерготерапия“ заемат средна позиция.

За 2009 – 2010 г. те са доста след лидерите „Право“ (12,94 %), „Компютърни науки“ (5, 23 %) и „Психология“ (4,94 %), но и са на сериозна позиция пред последните, като „Специална педагогика“ има 0,522 %, „Логопедия“ има 1,12 % и „Медицинска рехабилитация и ерготерапия“ с 2,502 %.

За учебната 2010/2011 г. първите три места са за едни и същи специалности, само лидерското е сменено, като на първо място излиза „Психология“ с 16,92 % (отчита се ръст от над три пъти), следва „Право“ с 10, 55 % (спад с над два

процента) и „Компютърни науки“ с 3,98 % (спад с над един процент). Налице е също така и спад и в трите специалности, предлагани от катедра „Специална педагогика и логопедия“ – „Специалната педагогика“ е с 0,118 %, „Логопедия“ с 0,53 % и „Медицинска рехабилитация и ерготерапия“ с 1,508 %.

Тук натиск вероятно оказва общият брой кандидат-студенти в СУ „Св. Климент Охридски“, тъй като за учебната 2010/2011 г. се отчита една от най-ниските стойности на кандидат-студентите през последните десет години – 10 935, в сравнение с една от най високите – учебната 2006/2007 г., когато са били 16 117.

За учебната 2011/2012 г. първите две места се запазват – „Психология“ (15,27 %), следва „Право“ (9, 72 %) и за първа година на трето място е „Публична администрация“ с 5,07.

За съжаление се отчита спад при „Специална педагогика“, която вече е посочена на първо място в своите предпочитания от 0,08 % от кандидат-студентите, а „Логопедия“ – от 0,8 %.

Картината за учебната 2012/2013 г. не се променя, като за „Специална педагогика“ имаме посочване на първо място в своите предпочитания от 0,084 % от кандидат-студентите, а „Логопедия“ – от 0,747 %. Лидер за трета поредна година е специалността „Психология“ с 11, 49 %.

Очевидно резултатите, конкретно за „Специална педагогика“ и „Логопедия“, са под все по-остър натиск както от демографския срив, така и от отлива на кандидат–студенти към чуждестранни университети.

През последните години беше извършена либерализация на системата на висше образование. Независимо от това, държавата има възможност да предприеме мерки, като основните са начинът на финансиране, план-приемът, стипендиите. Например, по линия на финансирането може да се завиши издръжката на един брой студент (http://www.segabg.com/article.php?id=618112).

Независимо от това, основният проблем пред системата за висше образование е въпросът за реализацията. Това, обаче, е сложен въпрос и зависи почти изцяло от субективни фактори и регионални различия в пазара на труда.

Едно бъдещо изследване би било интересно, насочвайки фокуса върху избора на специалност и реализация, тъй като би позволило проследяване на мотивацията на кандидат–студентите да избират едно или друго направление, т.е. от какво се провокира интересът им и на какво се дължи популярността на дадена специалност.

Например, изборът на специалността „Психология“ на пръв поглед изглежда трудно обясним на фона на предполагаемо трудната реализация, но пък причините може да са различни – липса на информация и непознаване на характера на дисциплините или необвързан с идея за тясна реализация интерес към дадена проблематика. Обяснението може да е и по–прозаично – родителски избор, оценките от дипломата, липса на вътрешна мотивация.

В този смисъл решаващо значение би била ролята на университетите в подпомагането на кандидат–студентите да си изберат специалност. Причината е, че редица любознателни младежи, след като са се колебали дали да се ориентират към една или друга специалност, кандидатстват на няколко места и след като бъдат приети, постъпват в едно от тях, тласкани от случайни причини: поради популярността на специалността в пресата, поради намесата на близките и пр., при което малцина избират областта, която би била подходяща за тях. От това често произтичат разочарования на по–късен етап в живота, когато дипломираните студенти осъзнават, че завършената специалност не е областта, в която биха искали да се развиват професионално.

ЛИТЕРАТУРА

Джалев, Л. Сравнителен анализ на приложимостта на две психометрични теории на тестовете (докторска теза). НБУ, 2013, 223–224 *Калинов, К.* Статистически методи в поведенческите и социалните науки. НБУ, 2010, 88–89.

Маркова, С., Б. Стамболов, Т. Веселинова и Р. Иванова. Особености на майчината смъртност в МБАЛ на гр. Плевен през периода 1977 – 2001 година. сп. Акушерство и гинекология, 2007, **2**, 8–14.

Статистически данни за кандидат студентите. Университетски изчислителен център, 2005 – 2013.

Харалапиев, К. SPSS за напреднали. УИ „Св. Климент Охридски“, София, 2007, 7–9.

http://www.segabg.com/article.php?id=618112

http://www.fashion-lifestyle.bg/comments.php?id=1996&target=new_comment#comment

https://uni-sofia.bg/index.php/bul/universitet_t/fakulteti/fakultet_po_nachalna_i_preduchilischna_pedagogika2/predstavyane

https://uni-sofia.bg/index.php/bul/universitet_t/fakulteti/fakultet_po_pedagogika/istoriya

http://bg.wikipedia.org/wiki/Население_на_България

http://www.nsi.bg/otrasal.php?otr=23

http://alexst.org/DataAnalysis/Zapiski/SPSS%20textbook_MOD_7.pdf

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА
Том 106
ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI“
FACULTY OF PRESCHOOL AND PRIMARYSCHOOL EDUCATION
Tome 106

ПРИЕМНА ГРИЖА КАТО СПОДЕЛЕНО РОДИТЕЛСТВО (РЕЗУЛТАТИ ОТ ПРАКТИКО-ПРИЛОЖНО ИЗСЛЕДВАНЕ)

НЕЛИ ПЕТРОВА*

Катедра „Социална педагогика и социално дело“

Нели Петрова. ПРИЕМНА ГРИЖА КАТО СПОДЕЛЕНО РОДИТЕЛСТВО (РЕЗУЛТАТИ ОТ ПРАКТИКО-ПРИЛОЖНО ИЗСЛЕДВАНЕ)

Студията представя резултатите от проведено емпирично изследване на промяната на нагласите и представите на приемни семейства след грижата за деца, които са настанени при тях. Акцентът е върху резултатите от професионализиране на приемната грижа чрез нейното концептуализиране като споделена грижа грижи. В този смисъл авторът „изследва“ своя собствена концепция за функциите на родителството и специфичното място на приемната грижа сред тях. Резултатите показват, че след първото настаняване на дете, у приемните родители се наблюдава промяна в разбирането им за грижа за децата; най-общо, промените като цяло са в посока на професионализация на тези грижи, по-специално през разбирането и като споделена грижа.

Nelli Petrova. FOSTER CARE AS SHARED CARE – RESULTS FROM A PRACTICAL AND APPLIED RESEARCH

The study presents the results of empirical research on the foster families’ attitudes and perceptions and their dynamic with regard to child placement. The emphasis is on the results of professionalization of foster care through its conceptualization as *co-parenting* care. In this sense the author “examines” their own concept of the functions of parenting and the particular place of foster care among them. Results show that after first placement, foster parents experience a change in their understanding of child care; furthermore, the changes as a whole are in the direction of professionalization of this care, specifically by looking at it as shared care.

Key words: Foster care, co-parenting, concept of the functions of parenting, the dynamic of foster families’ attitudes and perceptions, professionalization of foster care.

* Контакт: npetrova_dimitrova@abv.bg
* Contact: npetrova_dimitrova@abv.bg

1. Концепцията за споделеното родителство – една еклектична концепция

1.1. Същност на понятието споделено родителство

За първи път през XX век се развива идеята, че най-добрият интерес на детето не е непременно интересът на неговото семейство, с други думи, появява се концепцията за „закрила на детето“, което по същество често означава закрила *от* или *заради* неговото родно семейство. Закрилата се прилага от съвременното общество поради някаква форма на насилие в родното семейство към детето – изоставяне, неглижиране, физическо, сексуално или емоционално насилие. Концептуално, настаняването извън родното семейство функционира най-малко в два теоретико-приложни подхода – заместващ (substitutive) и споделен (co-parenting).

Заместващият подход се разполага основно в социологизаторските, каузално атрибутивни теории, представящи развитието на човека единствено през влиянието на социалната среда, на възпитанието и ученето. Тези теории, разпознати или вплетени в традиционната културна педагогика, са добра среда за избуяване на схващания за родителството като материална грижа, за възпитанието преди всичко като контрол, дисциплина.

В този контекст разбирането, че „друг“ може да застане на мястото на родното семейство, да „поеме“ изцяло неговите функции, изглежда твърде легитимно. Не случайно цялата методология на функциониране на алтернативната[1] грижа у нас (доскоро само интернатна) на практика предполага цялостно поемане на родителство, сведено до обучението и възпитанието на децата. Крахът на тези концепции се вижда в последиците от институционализацията на децата.

Вероятно се налага да се запитаме дали човешкото същество се нуждае само от храна, подслон, контрол и учене, за да се развива позитивно? Можем ли да сведем родителството до тези функции и да ги заместим спокойно, когато те не се изпълняват по най-добрия за детето начин?

1.2. Родителство и родителски функции на семейството

Родителските функции на семейството или двойката се разполагат заедно със съпружеските и естествено са във връзка с тях. Могат ли те да бъдат сведени до „родителски надзор“, „родителски контрол“, каквито интерпретации често се срещат по повод трудности при децата. Връзките и отношенията в семейството са и фактор, и проява на тези функции и педагогически по-коректно е да говорим за внимание и близост вместо за надзор, за връзка, която сякаш не може да се назове чрез обичайния език. Има една характеристика на

[1] Алтернативна е всяка грижа за детето извън неговото семейството (рождено или осиновителско), според Насоки за алтернативна грижа, ООН, 2010 г.

семейните отношения, която винаги е повече от думите, с които я описваме, в действителност има функция на семейството, която не може да се замести – *функцията на родство*, на осигуряване на идентичност и принадлежност. Семейството те прави нечий и в актуален и в трансгенерационен контекст. Под осигуряване на идентичност и принадлежност нямам предвид отново едно от любимите обяснения за различни проблеми и трудности в поведението на децата – „това го е научил/не е научил в семейството“, което най-често се лансира и в общественото, но и в професионалното пространство. Под осигуряване разбирам преди всичко *изграждането на връзки и отношения,* които позволяват на малкия човек да се конструира по отношение на другите и да развие представа за себе си, които му позволяват да изгражда нови връзки, да развива своите ресурси и като последица да учи, да действа успешно.

С други думи, бихме могли да приемем, че пълноценното родителство, родителството в най-добър интерес е родителство, което :

– осигурява посрещане на детето и *принадлежност в родствените връзки* и отношения на двамата родители. Родството, корените са опора на символичната идентификация по един базисен, дълбинен, твърде детерминиращ, макар и не безусловно, начин;

– *предоставя добра грижа,* изразяваща се преди всичко като отношение към детето, като общуване, говорене, като емоционално отношение, разпознаване, търсене и стремеж към отговаряне на потребностите на детето. Има значение дали удовлетворяването на базисните потребности върви през отношението на родителите за сигурна във всякакъв смисъл среда на живот на детето. Добрата грижа включва и възпитание, базирано отново на отношението към и с детето, включващо обич, уважение, разбиране, поставяне на ясни граници, но без насилие и наказание, стимулиране на постижения и развитие и пр. Възпитание, което надхвърля ученето, контрола, стимулирането, дисциплината и достига до отношения и връзки между родители и деца, които правят възможно пълноценното родителство, от една страна, и пълноценното развитие на детето, от друга.

– *осигурява социална перспектива*, нагласи, желания и способности на детето да се проектира в бъдещето по социално значим и приемлив начин. Семейството, родителите отварят пространството за социални цели, като влияят в голяма степен определящо на тяхното съдържание, достижимост, релевантност и пр. Тази *социализационна* функция на семейството има характер и на филтър, на мрежа, през която другите социализационни агенти влияят в зависимост от нейната специфичност, гъвкавост, пропускливост, насоченост и пр.

Пълноценното родителство приема своята ограниченост, невъзможността да бъде перфектно, да предоставя перфектно възпитание и грижа, грешката е присъща на родителството. Това би могло да означава, че добрият родител, приемайки този факт, е винаги в стремеж да рефлексира своето функциониране, да се усъвършенства.

1.3. Споделено родителство, споделено възпитание – една „удобна“ концепция

Тези два термина се артикулират заедно по–скоро в лоното на споделеното родителство. Въпреки че като термин споделеното възпитание (учене) е с по-стар[2] произход (*Martens 2007),* днешшното му смислово значение е по-скоро в контекста на родителството. Споделеното възпитание предполага осигуряване на директен достъп до цивилизационните ресурси, култура, изкуство на децата, когато техните родители не са в състояние да го направят. Съвременната култура е достъпна за децата главно през техните семейства и когато те не са в състояние да осигурят този достъп, на практика децата са изключени от тези ресурси. Този е един от факторите, които определят винаги по-висок риск за децата при бедност. Често бедността на родителите ги изключва от заетост, добро здравеопазване, култура и пр. в настоящия момент, а за децата това изключване рискува да бъде с много по-голяма продължителност и по-тежки последици. Съвместното възпитание развива различни форми на достигане до децата като библиотеки на улицата, мобилни образователни и културни услуги и др.

Едновременно с това можем да приемем, че всеки родител се нуждае от подкрепа в този процес и приемането на трите основни функции би могло да ориентира насочеността на тази помощ. Във всяка от тези зони на функции могат да се идентифицират силните страни, ресурсите на семейството, както и проблемите, трудностите, които ще позволят очертаването на нуждите от подкрепа. Особено ценно за практическата дейност е формулирането на рисковете (оценката на риска) не изобщо, а в конкретните функции на семейството, което подпомага вземането на дългосрочни решения за детето, както и интензивността на необходимата намеса и подкрепа (приложение – рамка за оценка).

Споделянето на родителството реално се случва чрез детските ясли, детските градини, които поемат част от грижата за детето, както и част от социализационната функция. По-късно училището играе огромна роля в реализирането на социализаицонната функция. Въпросът е дали действително става дума за споделяне на функции, за допълване или за „независимо“, а понякога и противопоставено функциониране. Когато при това съвместно родителство има партньорство и стремеж да се действа заедно в най-добрия интерес на детето, повечето деца ще имат осигурен достъп до добра грижа и до социалните ресурси (*Lemieu 2005*).

Под споделено родителство би могло да се разбира съвместно изпълнение на основните родителски функции в модерното общество в зависимост от специфичните нужди на отделното семейство, така че да се гарантира

[2] Първоначално терминът се използва за обозначаване на смесеното междуполово обучение.

най-добрият интерес на всяко дете. Това, което е важно, е разбирането, че тук интересът на детето се гледа през нуждите на семейството.

Това споделяне може да бъде естествено и целенасочено. Естественото споделяне е изпълнението на функциите на родителите заедно с роднини, близки, както и с универсални услуги. Това споделяне би могло да бъде успешно и в интерес на детето, но би могло и да не бъде.

Целенасоченото споделяне на функциите на семейството би могло да бъде чрез *гарантиране на достъп до универсалните услуги за всяко семейство и функциониране на тези услуги заедно и през семейството*. Това означава сериозна промяна в начина, по който тези услуги работят. На практика тези услуги, като детски градини, ясли изпълняват своите функции като отделни от семейството, независими от него. По-скоро отсъства практика на възпитание заедно с родителите, в смисъл на приемане на водещата роля в този процес на семейството. По-често се среща противопоставяне, конкуренция, отколкото „използване“ на ресурсите на родителите за постигане на възпитателните и социализационни задачи. Идеята е, че всяка възпитателна или образователна цел би могла да бъде постигната по-успешно, ако тя функционира като част от родителските функции. По-голямата успешност се определя от стъпването и на най-важните за детето връзки – тези с родителите му. *Този подход предполага друго разбиране за ролята на яслите и на детските градини. На практика днес у нас те сякаш „отхвърлят“ споделянето на родителските функции като своя основна задача и залитат към една „опасна“ образователна идентичност.*

1.4. Споделено родителство при закрила на дете в риск

Какво да правим, когато родното семейство не е в състояние да осигури тези отношения и връзки, тази грижа, която съответства на най-добрия интерес на детето. Ако действително не е възможно да се „замести“ семейството, за каква закрила на детето може да става дума?

В сферата на закрила на детето концепцията за съвместното родителство би ни позволила :

– да мислим алтернативната грижа като необходима, тогава когато *няма необходимост от заместване на семейството,* т.е. когато има наличие на връзки на родство, на принадлежност, на приемане на детето. В настоящата практика нямат значение чувствата на детето, неговите представи за себе си и близките му хора. Водещи при вземане на решения на социалните служби по закрила на детето, са *действията на* родителите, т.е тяхната готовност да се мобилизират и покажат възможности за добра грижа, разбирана най-често като материални условия на живот и не толкова често като липса на малтретиране. Този подход би помогнал да се мисли връзката на детето с родното му се-

мейство не само в хипотезата – има ли ресурси за връщане или няма. Работи се за връзка, само ако има надежда (обозрима в краткосрочен плана) за връщане (реинтеграция), ако няма, детето се вписва в регистъра за осиновяване.

– да мислим алтернативна грижа по нов начин – като подкрепа на семейството, поемане на тази част от функциите на семейството, които то не може да изпълнява, така че да гарантира най-добрия интерес на детето, т.е алтернативната грижа идва *до* семейството, а не *на* негово място. Този подход би позволил промяна на нагласите на професионалистите да дискредитират родното семейството ;
– да определим продължителността на алтерантивната грижа, именно по отношение на възможностите на семейството да се възстанови и отново да поеме грижата за своето дете.

2. Постановка на изследването

Концепцията за споделеното родителство помага на приемните родители да разберат и да приемат своето място, което изключително им помага за справяне с риска *да застанат на мястото на биологичните родители.* Става дума за преодоляване на т.н тихо осиновяване – това са нагласи, които често кандидатите за приемни родители проявяват, като посочват, че желаят да се грижат за едно дете максимално дълго, ако е възможно до пълнолетие. Дори когато след преминаване през обучението разбират, че *смисълът на приемната грижа е друг,* на практика имат нужда от придружаване при прилагане на това разбиране, тъй като липсата на опит в приемна грижа и наличието само на собствен родителски опит очертават една постоянна тенденция към заставане изцяло на мястото на родителите. Важно е да е има предвид, че този риск е актуален винаги, но най-висок е при първото настаняване.

Именно поради тази причина искахме да проучим има ли промяна в разбиранията с натрупване на опит като приемни родители. Проучването е направено във връзка с оценка на постигнати резултати от целенасочена работа по подбор, оценка, обучение и подкрепа на приемни семейства[3] в девет области на страната. Новият модел беше ориентиран към постигане на висококачествена услуга. Организационните параметри обхващаха осмисляне и подобряване на социалната работа във всички фази на процеса. Концептуалните параметри в четири от областите бяха именно тези на разбирането на приемната грижа като споделена грижа – споделена между родното семейството, екипа професионалисти и приемния родител като част от този екип.

Цел на изследването е оценка на приложения организационен и концептуален модел по отношение на постигане на качество на услугата приемна грижа.

[3] Проект „Разширяване на модела на приемна грижа в България“ – УНИЦЕФ, ИСДП, МСС, Самаряни 2009 – 2012 г.

Задачи на изследването:

– проучване на промяната у приемните семейства след натрупване на професионален опит;
– проучване на влиянието на концепцията за споделено родителство върху тази промяна;
– изследване на влиянието на приемната грижа като професия върху отношенията в семйството.

Интервюирани бяха 58 приемни семейства, подбрани по признак на доброволно желание за участие сред общо 107 семейства, които са подбрани, оценявани, обучавани и подкрепяни след настаняване от екипи професионалисти, подготвяни в концепцията на резилианса, доброто третиране и споделеното родителство[4]. Изследването се проведе през периода март – април 2012 г., като основен инструментариум беше полу-стандартизирано интервю (виж Приложение 1)[5]. Качествените методи, подпомагащи анализа, са включено наблюдение, проучване на случаи (виж Приложение 2).

Предмет на изследването беше промяната във нагласите, отношението, разбиранията на приемните родители, която е/не е настъпила след настаняване на първото дете или на повече от едно дете. Периодът на проучване на промяната е между 6 месеца от първото настаняване и не повече от една година след него, за да може да има сравнимост на получените резултати.

В изследването бяха формулирани следните хипотези:

- с преминаване през грижата нараства разбирането за приемната грижа като споделена грижа за дете, което е поверено на обществото, приемният родител не е на мястото на родителя, а споделя грижата заедно с биологичните родители, с екипа специалисти и пр.
- справянето с раздялата с детето зависи от това разбиране на смисъла на приемната грижа, т.е. колкото повече осиновителски нагласи имат (не директни, а тези за грижа за едно дете българче за цял живот), толкова по-трудна е раздялата

3. Характеристика на приемните родители в нашата страна

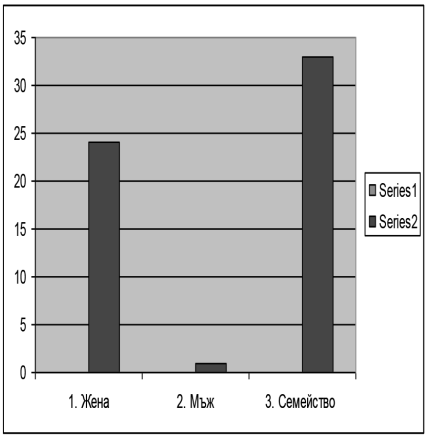
Резултатите от проведено изследване с приемни родители, обучавани и подкрепяни в парадигмата на споделеното родителство, показват, че има връзка между това разбиране и качеството на грижата. По-голяма част от анкетираните приемни родители са професионални приемни семейства – в 78 % от случаите. Това са семейства, които работят тази професия.

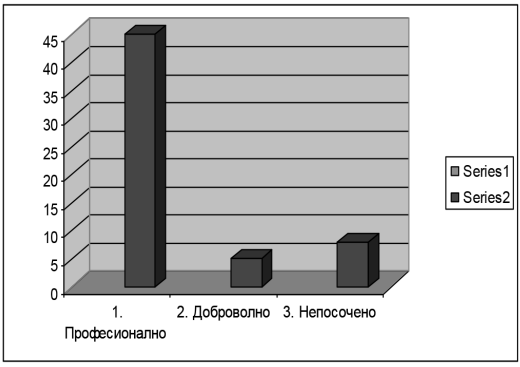
---

[4] Социални работници и психолози от екипите на ИСДП в София, Шумен, Перник в рамките на проект „Семейство за всяко дете“ на УНИЦЕФ, ИСДП и МСС България.

[5] Рамката за стандартизирано интервюиране е разработена от екип на ИСДП, с ръководител доц. Нели Петрова и участието на Елена Манасиева, Биляна Койчева и Венета Господинова.

Таблица 1





Най-често това са нуклеарни семейства – 57 % (съпруг и съпруга). В 41 % от всички анкетирани са сами жени и само в 1 един от случаите приемният родител е мъж, който полага грижи за детето. Най-голямата част, участвали в изследването, са във възрастова група от 41 до 50 години. Този факт е в някаква степен изненадващ и опровергава притесненията, че за приемни родители кандидатстват само хора на пенсионна или малко преди нея възраст.Професионалните приемни семейства със собствени деца, които вече са пораснали и живеят самостоятелно, са 81 %, което потвърждава хипотеза, формулирана в изследване (АСА и ИСДП 2007) преди няколко години, че интерес към тази професия ще имат именно родители, чиито деца вече са напуснали семейното гнездо (табл. 2 и 3).

Таблица 2

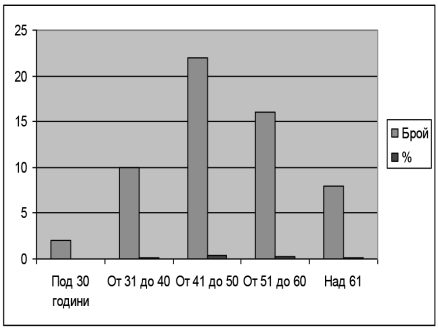
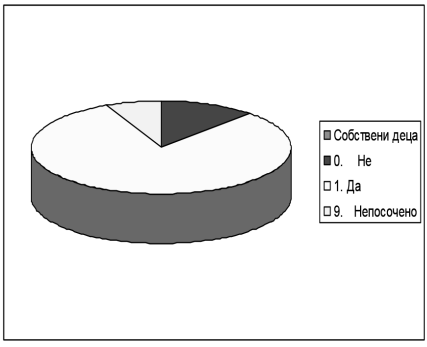
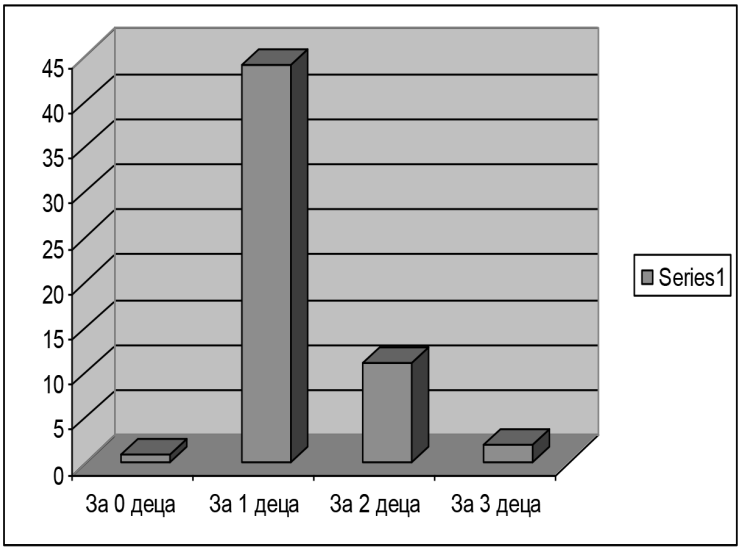


Таблица 3



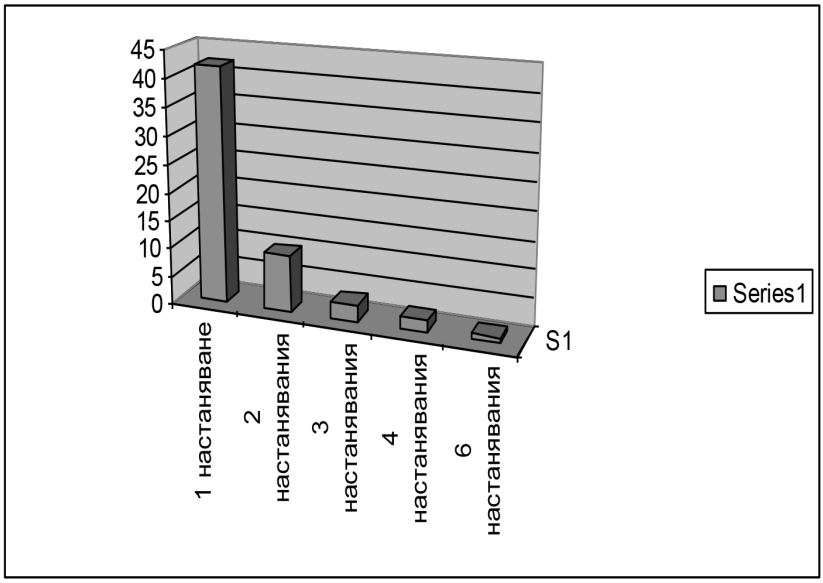
У нас преобладава разбирането, че приемното семейство трябва да се грижи за едно дете, което благоприятства развитие на нагласите за т.н. осиновяване – голямата част от хората, които се интересуват от възможността да станат професионални приемни родители, си представят приемната грижа като грижа за едно дете, за цял живот или поне до навършване на пълнолетие. Тази представа се улеснява от самата система за закрила на детето, която гледа с подозрение семействата, грижещи се за повече от едно дете. Подозренията са най-вероятно израз на нагласите срещу професионалната приемна грижа, които продължават да съществуват и които бяха идентифицирани като един от основните задържащи развитието на тази услуга фактори.

Таблица 4



Все пак настанените в близо 15 % от семействата две и повече деца е сериозен напредък. Промяната в тези нагласи най-малко ще доведе до по-висока ефикасност на приемната грижа, т.е. нейната цена ще е по-посилна за нашето общество, а от друга страна може би ще доведе до по-висока мотивация приемните семейства, за които възнаграждението е част от мотивацията и средствата за издръжка на децата, биха им позволили по-добро качество на грижа.

Таблица 5



Половината от изследваните приемни родители са утвърдени като приемно семейство през 2011 г., което обяснява данните, че 40 % от тях имат едно настаняване на дете и едва близо 10 % вече са се разделили с едно дете и се грижат за второ. Вероятна причина за тези данни могат да бъдат отново нагласите на системата за закрила към алтеранитвната грижа като към постоянна, дългосрочна. Тези нагласи не се манифестират, но те могат да се открият в отсъствието на действия за подкрепа на родното семейство и включването му в процеса на предоставяне на приемната грижа.

4. Професионализиране на приемната грижа – ефект от приложения концептуален модел

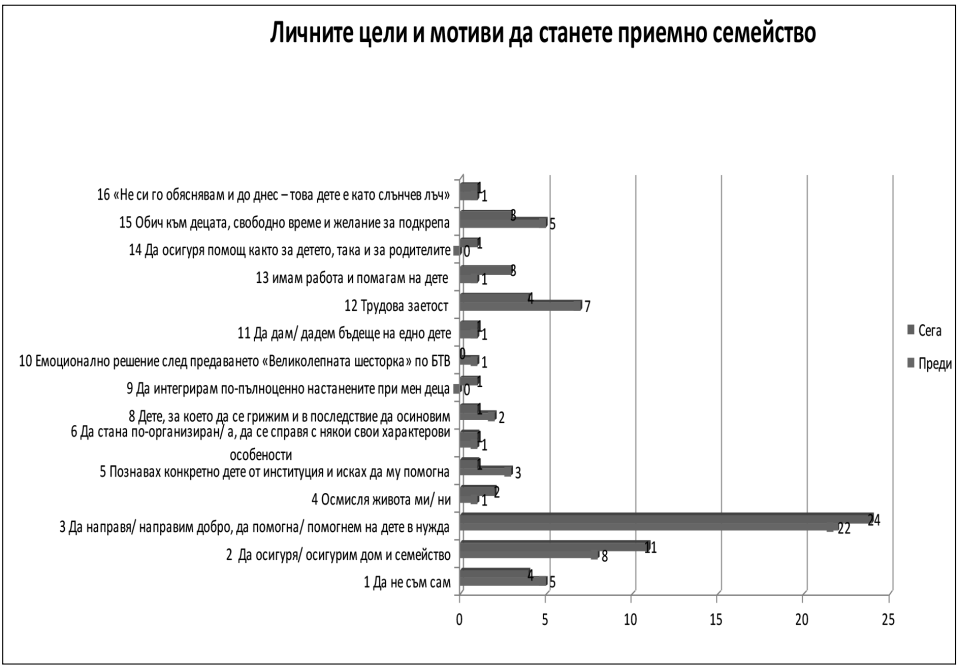
Професионализирането на приемна грижа обхваща разбирания за нейната същност като споделена грижа, което включва възприемането на приемния родител на своята роля като на член на професионален екип, т.е. заедността е както с родното семейство, така и с другите професионалисти, с които се поделят родителските функции.

4.1. Мотивация за професията приемен родител, разбиране на същността на приемната грижа

Мотивацията е комплекс от нагласи, ценности, интереси, която се проучва и идентифицира трудно, тъй като е феномен, съществуващ в езика и може

да бъде разбран през разбирането на смисъла и значението на думите. Най-общо професионалната мотивация обхваща динамичен комплекс от материални и духовни „ползи“, които за приемния родител са свързани с възнаграждение, трудов стаж и пр., но и с желанието да се направи добро. Интересно, че този алтруистичен елемент в мотивацията се променя след реално „упражняване“ на професията, от една страна, по съдържание, което се обогатява и прецизира и от друга, по отношение на баланса между тези и материалните стимули. С грижата за едно или повече деца, става ясно, че доминирането на материалната удовлетвореност, не е достатъчно, за да се „издържи“ тежестта на професията – голямата отговорност, голямата промяна в личния живот, трудностите в грижата за децата. Оказа се, че истинската удовлетвореност от професията е резултат от усещането, увереността, резултатите от правенето на добро.

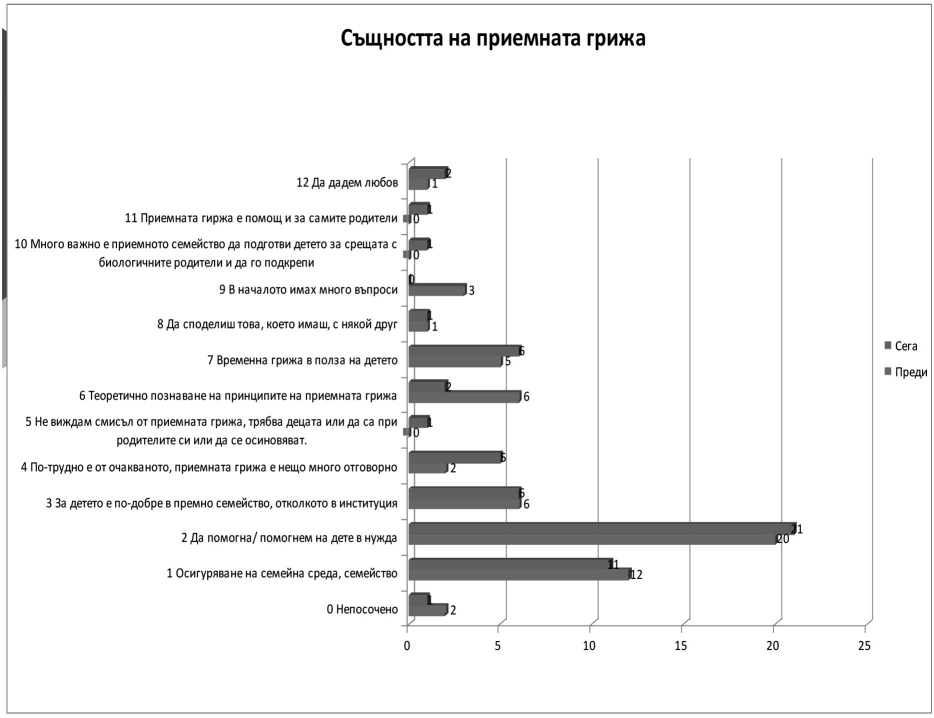
Таблица 6



„Фактът, че мога да направя нещо важно в живота на едно дете, да повлияя на живота му с добро, ме изпълва с радост.“ (приемна майка), „Това дете ни показа, че можем да бъдем родители, а и мисля, че и ние му дадохме нещо от себе си за цял живот“. (приемен родител на бебе, след петмесечна грижа и раздяла, поради осиновяване). От срещите и разговорите с приемните родители остава впечатлението, че тази грижа сякаш „извиква“ най-доброто у повечето от тези хора и го развива.

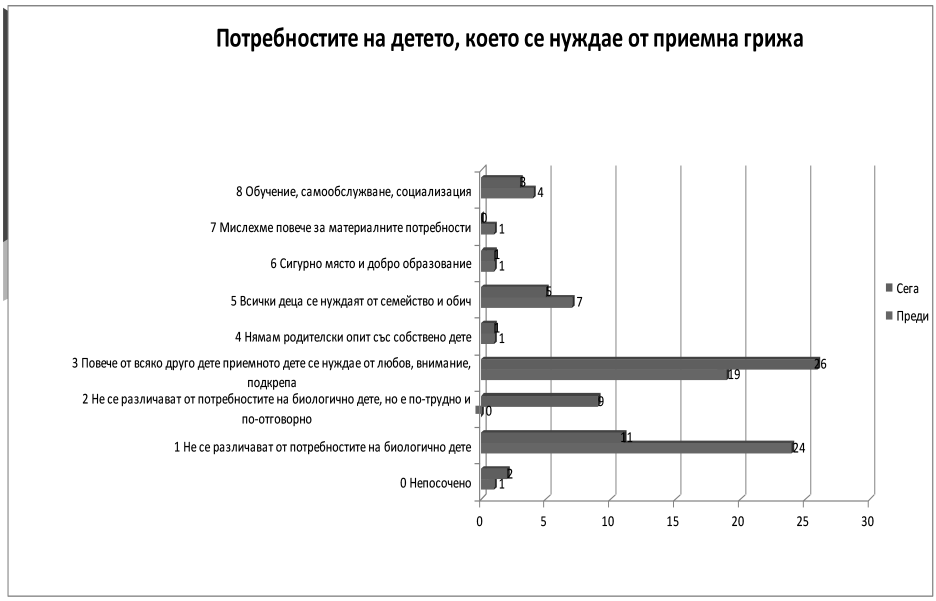
В проведеното изследване се опитахме да проучим промените в разбиранията за един определен период от време, сравним за всички участници. Същността на приемната грижа, както се видя вече, най-често се разбира като начин да се помогне на дете в нужда (34 %) и като мисия да се осигури семейна среда и семейство на детето (21 %). Това разбиране е водещо в отговорите на анкетираните приемни родители както в началото, преди настаняването на детето, така и след като вече са полагали грижи за приемно дете.

Таблица 7



Получените данни показват, че промени са настъпили главно в характера на очакваната грижа. Първоначално приемните семейства виждат своята мисия преди всичко в ученето, във възпитанието, но след опита, макар и не много голям, те установяват важността на отношенията, на връзките, които се изграждат.

Таблица 8



Приемните семейства осъзнават, че грижата за приемното дете се различава от грижата за родното и то основно поради по-големите потребности от любов, внимание, подкрепа. Преди настаняването на дете в приемното семейство основното разбиране е, че грижата за приемното дете не се различава от грижата за собственото. Близо 43 % от анкетираните приемни родители споделят това мнение. Интересно е, че след настаняването на детето, едва 24 % от приемните родители поддържат това мнение. Половината от приемните родители (48 %), които в началото са смятали, че грижата не се различава от грижата за биологичното дете, впоследствие споделят, че е по-трудно и отговорно.

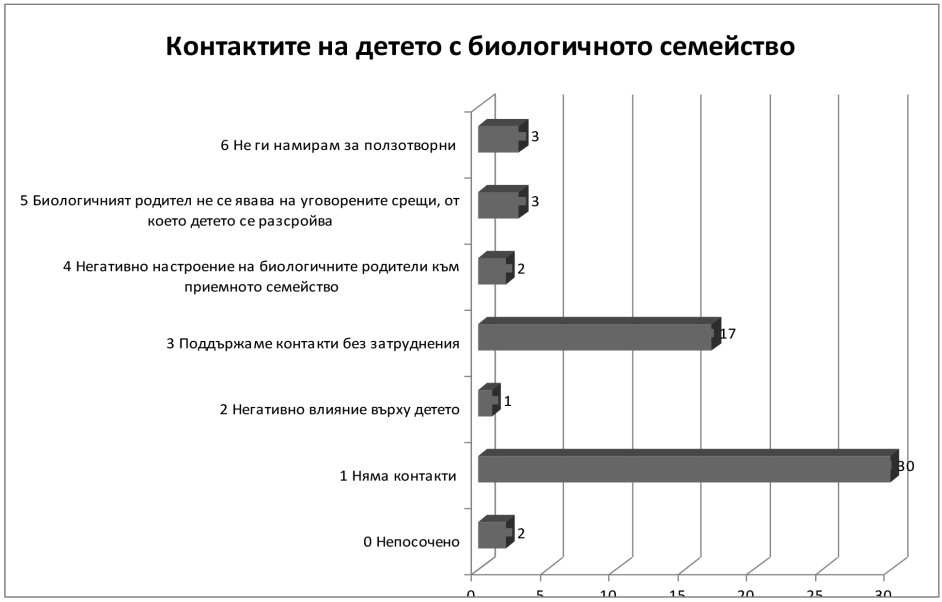
Отношението към биологичното семейство на детето се проучва през неговите прояви в контакта, или готовността за такъв контакт, а също и в нагласите към родното семейство. Професионалният екип, с който работя, е уверен в значението *на говореното* на децата за техните родители. Водещи нагласи у хората, а и у професионалистите често са, че контакт и работа за контакт трябва да има само, ако има шанс детето да се върне при своето семейство, ако няма – не се полагат никакви усилия не само за промяна на ситуацията на семейството, но и за подкрепа на детето в приемането на тази ситуация.

Изследването показа, че по-голямата част от приемните родители имат неутрално отношение към биологичните родители. При анализа на резултатите от изследването прави впечатление фактът, че преобладаващата част от приемните родители проявяват разбиране към биологичните родители на де-

цата. В 45 % от случаите преди настаняването на детето приемните родители смятат, че неговите родители имат своите причини да не полагат грижи и съответно се нуждаят от подкрепа. Това разбиране се запазва и след настаняването на дете.

Данните показват и че една немалка част поддържат контакти с родното семейство на детето. Необходимо е тези данни да се интерпретират и в контекста на данните за дела на децата, включени в регистъра за осиновяване. Повече от половината от децата, настанени в приемна грижа, са включени в регистъра за осиновяване.

Таблица 9



Едва всеки шести приемен родител изразява *осъдително отношение* към биологичните родители. Макар че делът е относително малък, все пак тук се очертава необходимост от още по-сериозна работа, доколкото начинът, по който се говори на детето за неговото родно семейство, е изключително важен за успеха на приемната грижа.

Особено интересно е, макар и закономерно, че както показа изследването, *има връзка между броя на настанявания и отношението към родното семейство*. Почти два пъти се увеличава броят на приемните родители, които проявяват разбиране към биологичното семейство, и то тези, които имат повече от едно настаняване на дете. Увеличава се и относителният дял на тези, които поддържат контакт с биологичните родители и не срещат никакви трудности в това.

Важно е да се спомене, че *контактите на детето с неговото родно семейство* са сложно професионално предизвикателство. Въпросът се обсъжда често на супервизия, на мултидисциплинарни срещи. В практиката преди прилагане на новия модел тази отговорност почти изцяло беше делегирана на приемните семейства. Нашето професионално разбиране беше, че това е ангажимент на екипа, на който е поверено детето, част от който е приемният родител. Тъй като няма ясна регламентация кой носи отговорност, кой организира срещите, какво се очаква от тях, ние приехме индивидуализиран подход в зависимост от спецификата на случая и най-добрия интерес на детето. Решението се взима от мултидисциплинарен, мултиинституционален екип. Срещите на детето с родителите могат да се проведат в дома на приемното семейство, на неутрално обществено място или като *медиирана среща* в център за социални услуги.

4.2. Динамика на отговорности на приемното семейство за връзката на детето с родното семейство.

Как говори на детето за неговото родно семейство е сред първата група отговорности на приемното семейство, които са изключително в сферата на нагласите и отношенията. Приемните родители би трябвало да могат да отворят реално и символично пространство за личната история на детето, за неговите, често амбивалентни, чувства към семейството му. Независимо дали ще подкрепят или не един реален контакт на детето с неговото семейство, те задължително би трябвало да подкрепят символичния контакт между тях. Те имат много важно място в процеса на разбиране от детето на реалната ситуация и приемането ѝ по един конструктивен за него начин, който позволява да се продължи напред, без да се повтори травматичния модел.

Има случаи, в които в интерес на детето е контактите с родителите да са без прякото участие на приемното семейство. В тези случаи е много важно да се помогне на детето в двойната лоялност, което означава да се подготви родителят, да се подкрепи и приемният родител. Обикновено това означава в предварителната подготовка да се говори за чувствата на детето, за неговата двойна привързаност и необходимостта да се уважават чувствата му и особено да се уважават чувствата му към родното семейство. Много е важно приемният родител да говори с уважение към чувствата на детето към неговото семейство, да се опитва да „разбира“ родното семейство, но наистина, не да се преструва. Много често в тези случаи приемният родител има нужда от помощ, за да разбере чувствата на детето. Много често децата са разстроени след контакти с техните родители, което обърква приемните родители.

Случай от практиката – дете на 10 г. и дете на 5 г. са настанени в приемно семейство. Голямото момче говори с майка си по телефона, тъй като тя е в чужбина. След разговорите е разстроено, има поведенчески пробле-

ми в училище, вкъщи отказва да изпълнява изискванията на приемното семейството. Приемното семейство поставя въпроса дали тези контакти са полезни за децата, особено за по-голямото. Обсъждането на случая показа причините за тези прояви, изведе необходимостта с децата да се говори за чувствата им, да получат увереност, че могат да страдат за своята майка, че могат да се радват и да плачат, когато тя им се обажда.

Понякога връзката с родното семейство е само символична. Вероятността децата да имат реален контакт с техните родители или най-вече да имат реална перспектива да живеят с тях е минимални.

Случай от практиката Д. на 9 г., настанен от четири години в приемно семейство. Майка му е с тежко психично заболяване и трайна невъзможност да полага грижи за него. Посещава го в приемното семейство. Бащата е в затвора, осъден е на доживотна присъда.

Две години след настаняването детето започва да създава „проблеми". При проучването се установява, че приемната майка не може да овладее осъдителните си нагласи, страха си от бащата на детето, който е в затвора за тежко престъпление. Тези нагласи и отношения дават към детето послание: „И ти ще станеш престъпник като баща си". След продължителна подкрепа на приемната майка, която беше успяла да изгради привързаност на детето към себе си, тази нагласа започна бавно да се променя. На този етап приемната майка предоставя на детето писмата от баща му, пише писма на бащата в затвора и подготвя детето за бъдеща среща. Това невинаги е лесно, и невинаги борбата с нагласите е успешна, но напредък има и детето определено преодоля кризата, в училище се справя доста по-добре, успява да изгражда отношения на приятелство с други деца.

Каква е ролята на приемния родител при осъществяване на контакта на детето с неговото родно семейство? Както стана дума това зависи от конкретната ситуация и е решение на мултидсицпилинарен екип, където много важно е становището на приемното семейство. По често, приемният родител няма конкретни отговорности за осъществяване на срещите. Има и случаи, обаче, в които приемното и биологичното семейство постигат добра договореност и срещите се осъществяват по добър за детето начин в дома на приемното семейство.

Случаи от практиката: М. на 16м. години, настанен е от ДМСГД в приемно семейство. Родната му майка се интересува от него, но се страхува от съпруга си, който има съмнение дали детето е негово и отказва да го приеме в дома им. Майката редовно посещава детето в дома на приемната майка, развива връзка с него. Екипът работи за трайно решаване на ситуацията на детето.

Б. на две години, настанен от близо година в приемно семейство. Родното семейство живее в друг град и когато започват срещите за реинтегра-

ция, приемното семейство посреща родното в дома си, подпомага и улеснява контактите, придружава детето в промяната. Придружаването продължи и след връщане на детето в семейството му, чрез връзка на приемната с биологичната майка по телефона, а през следващото лято Б. гостува на приемната си майка за няколко седмици.

И. на 2 г., от близо година е настанена в приемно семейство от ДМСГД. Майката се е самоубила, бащата има желание да вижда детето си, но няма реална възможност да се грижи за него. Приемното семейство организира срещите на бащата с детето в своя дом, помага на детето да приеме тази ситуация, тази реалност, като говори спокойно за срещите, за бащата като част от живота на детето, макар и не в ежедневието.

Трета група отговорности на приемния родител са отговорностите му като част от професионалния екип, когато децата „не искат“ да се срещнат или срещата трябва да бъде наблюдавана от екип. Професионалният екип има отговорност да придружава детето, да придружава неговото родно семейство, така че контактите между тях да са в най-добрия интерес на детето. Много важно е все повече приемните родители да се приемат и чувстват като членове на този екип.

Особено е важно взаимодействието в екипа в случаите, когато контактът на детето с неговите родители е поверен на социалните работници (медиирани срещи).

Понякога децата казват, че не искат да се виждат със своите родители. Често те са много наранени емоционално от изоставяне, от продължително във времето насилие и срещата с родителите ги изпълва със страх, че отново ще бъдат изоставени или ще трябва да се върнат в средата на насилие. В такива случаи е много лесно да кажем, че щом децата не искат, значи няма да ги принуждаваме. В действителност в повечето случаи това е опит на децата да се справят с травмата, но избират начин, който още повече ги травмира. В тези случаи е важно и професионалисти, и приемни родители да помогнат на детето в подържането на контакт с родното семейството, в преодоляване на страха чрез създаване на сигурна среда. Именно това е смисълът на т.н. *медиирани срещи* – да осигурят протективна среда и да помогнат на детето *в разбирането, осмислянето* на това, което се случва.

Случай от практиката: М. на 4 години е настанена в приемно семейство поради неглижиране. Намерена е по сигнал в много тежко физическо състояние, в среда на мизерия. Майката е млада, психично болна, за която се грижи нейната майка. Грижата за детето минава през грижата за нейната майка и е сведена до минимално задоволяване на базисни потребности. След настаняване в приемното семейство детето плаче при първите срещи с майка си и баба си, които от своя страна му носят банани, с които се опитват да го натъпчат, вероятно това е представата им за връзка с дете-

то. Семейството е придружено в осмисляне на целта на контактите и консултиране за отношение към детето. Приемният родител помага на детето да се справи със своите амбивалентни чувства към родното семейство и усещането за конфликт на лоялност. Приемната майка помага на детето да осмисли факта, че то живее при нея и ще живее, колкото е необходимо, че няма в момента риск отново да бъде върнато в мизерията. Едновременно с това майката дава послание с цялостното си отношение и поведение, че детето може да обича своите близки и да предпочита в момента да не живее с тях, че то е дете, което се нуждае от грижа, а има моменти, когато близките не могат да направят това, въпреки че искат. На медиираните срещи психологът и социалният работник помагат на детето да „разчете" връзката си с родното семейството, тяхното отношение и пр. В резултат на усилията срещите стават все по-спокойни и удовлетворяващи и за детето, и за близките му.

4.3. Приемният родител като част от професионален екип

Разбирането за приемния родител като колега, като професионалист и част от професионалния екип е основополагащ елемент в концепцията за професионализиране на приемната грижа. Нашето разбиране е, че професия е дейност, за която се получава подготовка и за която се получава възнаграждение. В този смисъл под професионализиране на приемната грижа разбираме и нейното включване в списъка на помагащите професии (*СУ „Св. Кл. Охридски"* 2011) . Това разбиране стана една от основите за разработване на Национална обучителна програма (*УНИЦЕФ* 2011). В практиката това разбиране се приложи чрез гарантиране на участието им във всички случаи, в които се обсъжда съдбата на детето, осигуряване на месечна супервизия на приемните родители, организирането на групи за професионална самоподкрепа.

Данните от изследването показват, че приемните родители са се почувствали част от този екип. На въпроса „Какво Ви помогна да се справите с работата си?", 45 % от интервюираните отговарят, че това е съвместната работа с различни специалисти – социален работник, психолог, лекар, психиатър, учител и пр. (табл. № 10)

Таблица 10

Какво Ви помогна да се справите с трудностите?

- С времето и вниманието ги преодоляхме - 7 %
- Подкрепата на биологичното семейство, близи и приятели - 16 %
- Съвместна работа с различни специалисти – лекар, психиатър, социален работник, психолог, ресурсен учител и др. - 45 %
- Не са преодоляни -7 %
- Подкрепа на социален работник от ОЗД - 5%

Трудностите от гледна точка на самите приемни родители са по-скоро в организацията и предоставянето на самата услуга, отколкото във взаимодействието с институциите.

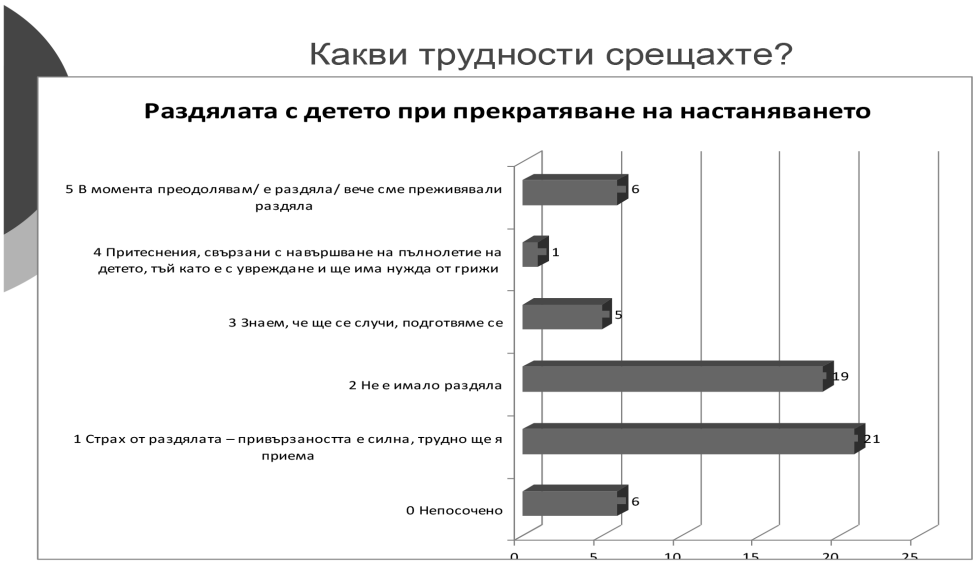
Най-голямата трудност, очаквано, е раздялата с детето. Данните от изследването и наблюденията на практиката показват, че този страх е по-голям преди първата раздяла.

След нея приемните родители разбират, че раздялата, страданието са част от грижата, нещо повече – част от нейния смисъл. Ако водещото в качеството на приемната грижа е изграждането на връзка с детето, то естествено раздялата ще бъде съпроводена със страдание. Практиката позволява да се осмисли връзката и като символична, не само като реална, непосредствена.

Споделянето в груповите супервизии на начините за справяне с раздялата изключително помагат на приемните родители, които го преживяват за първи път.

Случай от практиката – Б. на две години е върнат в родното семейство след едногодишен престой в приемно. Приемната майка идва на супервизия директно от гарата, където се е разделила с детето и споделя своите чувства на болка. Споделя и как е заръчала на майката на детето да прави едно, второ, трето…Заръчала е да ѝ се обади довечера, осигурила е кой да я посрещне на гарата (нейната голяма дъщеря и пр.).

Таблица 11



Един от приемните родители, чието приемно дете скоро е осиновено в чужбина, я съветва да „остави“ детето на майка му, да не управлява нещата отдалече. Друга приемна майка с голям опит и няколко раздели ѝ помага да осмисли бъдещия контакт с детето само през неговата майка. Разстроената приемна майка лека-полека се успокоява. Продължава връзката с детето от позицията на близка баба. Второто настанено при нея дете сега е в подготовка за осиновяване в чужбина и тя вече се грижи за трето дете, което е с увреждане, но тя успява го дарява с нужната любов, да се отнася с него като с дете, което има същите потребности като всяко друго.

Раздялата и страхът от нея са действително сред водещите трудности. Много е важно приемните семействата да бъдат подкрепени в този период. Често някои от тях, когато не са подкрепяни, били са оставени сами продължително време, при раздялата изпитват чувство на вина, смятат, че техен дълг е да задържат детето, но понеже не могат, те са причината детето да отиде другаде. В представите си те са заели мястото на родителите и им е трудно да се разделят. Понякога те се противопоставят на осиновяване, на връщане в семейството. Нашата практика показа, че когато приемните семейства са подкрепяни и придружавани през целия период на настаняване на дете, когато са включени в обсъжданията и решенията за неговото бъдеще, когато са активен актьор в подготовката на детето за промяната в живота му, няма случаи на съпротива и дискредитиране на предвиждани промени.

4.4. Отражение на спецификата на приемната грижа като професия върху живота на приемното семейство

Професията приемна грижа е специфична в реализирането си в една интимна среда – семейната. Тя, от една страна, е публична грижа, доколкото е част от грижата, която обществото полага за едно дете в риск, за дете, което е поверено на обществена грижа. От друга страна (и в това е нейната сила), тя е грижа в семейна среда, не в имитирана, а в реална, истинска семейна среда.

Резултатите от проучването показват, че изпълняването на тази професия се е отразило по-скоро благоприятно на личния живот на приемните родители.

Таблица 12

Наблюденията в практиката потвърждават тези данни. Наличието на „чуждо“ дете стимулира интензивността и съдържанието на контактите между съпрузите, което определено има позитивно влияние върху техните отношения.

Отношението на децата, особено непълнолетните, също са предмет на проучване (табл. 12).

Важни са отношенията преди одобрението на кандидатите за приемни родители, тези отношения са обект на оценката на тяхната готовност и пригодност.

Отношението на собствените деца е важен компонент за функциониране на приемната грижа, чието значение нараства, когато децата живеят в семейството. На този въпрос се отделя голямо внимание в обучението и изследването потвърждава тази важност.

Когато се оказва подкрепа на приемното семейство да посрещне новото дете, но и да помогне на своите деца да го посрещнат, резултатите са добри. Семейството се подготвя в областта на семейната динамика и му се помага в реконструирането на семейната система с идването на новото дете/деца. Тази реконструкция има своята специфика, когато семейните деца ще живеят с приемните, но е важна и в случаите, когато те не живеят вече заедно.

Таблица 13

Случай от практиката – кандидат за приемен родител сподели в периода на оценяване, че основните мотиви за кандидатстване за професията са желанията на родното дете (на 7 г.) да си има приятел. В хода на проучването се разбра, че майката има трудности в поставянето на граници на своето дете,

трудности да му откаже и тя беше мотивирана да получи подкрепа за родителство и отклонена на този етап от кандидатстване за приемен родител.

Таблица 14

Данните показват, че според мнението на приемните родители децата, които живеят заедно с тях и с приемното дете/деца, стават по-отговорни, инициативни и помагат на своите родители. Наблюденията в практиката и проучването на случаи показва, че в това обобщение се съдържат и много трудности. Грижата и възпитанието на децата са изтъкани от трудности, трудностите са естествена част от тях и в този смисъл наличието на приемни деца вероятно само модифицира тези трудности и поставя различни въпроси пред родителите.

Случаи от практиката: Д. на 7 г. и М. на 5 г., две момичета, са настанени в приемно семейство, майка и син на 7 г. Въпреки че родното дете е на същата възраст като по-голямото приемно момиче, засега децата се разбират, конкурират се в училище, но по-скоро добронамерено. Учат в едно училище, но в различни класове, което майката оценява като положително. Тя споделя, че се опитва да осигури лично отношение и време за всяко от децата, но и същевременно да въвежда правила, да предлага дейности, които правят живота заедно интересен за децата. Наблюденията показват, че по-скоро е постигнала това.

Отношенията на приятелите и близките също имат значение за качеството на приемната грижа. В първите години на развитие на приемната грижа

приемните родители често споделяха, че близките им не ги разбират, хората от квартала ги избягват. Изследването показа, че и първоначалните нагласи, и нагласите на близките и познатите след настаняване на дете са се променили в позитивна посока.

5. Изводи

В заключение по отношение на изследването на промяната в нагласите, мотивите, отношенията на приемните семейства в резултат на натрупан опит в приемната грижа може да се обобщи, че:

5.1. Професионализирането на приемната *грижа зависи от обучението и последващата подкрепа* като супервизия, методическата подкрепа;

5.2. Концепцията за *споделено родителство успешно концептуализира практиката на приемна грижа и нейното професионализиране, т.е.* промените в отношението към грижата са главно в промяна в целите и съдържанието, а именно от първоначално насочване към стимулиране на когнитивното развитие постепенно ориентиране към значението на връзките (обич, емоционална подкрепа). Промените във връзка с родното семейство на детето, съвместната дейност със специалистите и другите колеги и пр. са по посока на разбиране и приемане на трудностите на другите, на неосъждане. Приемните родители се чувстват част от екип, където те споделят функциите на семейството и на институциите, за да могат децата да се ползват от социалните ресурси непосредствено.

5.3. Като специфичен вид професионална дейност, *която се извършва в дома и с участието на другите членове на семейството е важно да се отчитат* промените в личната мотивация, в личния живот, които настъпват и благоприятстват процеса на професионализиране.

ЛИТЕРАТУРА

АСА и ИСДП. Нагласи на населението към услугата приемна грижа, Национално представително изследване, 2007. www.sapibg.org

СУ „Св. Кл. Охридски“, в партньорство с ИСДП, НАПОО Трансфер на френската професия „Семеен асистент, „ Програма ЛЕОНАРДО на ЕС, 2009–2011.

Банова, Весела, Нели Петрова и др.. авторски колектив, Обучителна програма по приемна грижа, УНИЦЕФ, 2011.

ООН.Насоки за алтернативна грижа, , 2010, www.sapibg.org

УНИЦЕФ, ИСДП, МСС, Самаряни. Проект „Разширяване на модела на приемна грижа в България“, София, 2009– 2012.

Basset, Denise Le placement Familial, une vieill histoire a reinventir, sous la direction de et Arlete Pale, Paris 2002.

Beclin, Bernard, Placement familial 93, L“Hartman, Paris, 2009.

David, Myriam Le placement familial, de la pratique a la théorie, ESF, Paris 1990.
Escots, Serge La coéducation : un principe contemporain pour les pratiques d'accueil d'enfants et d'adolescents ? Institut d'anthropologie clinique, ARTICLES ET DOCUMENTS, c. 2.
Grand 'Maison, Jacques «Grandeur et misère de la parentalité moderne», texte de conférence, Journée d'étude «Nos enfants ont droit à leurs deux parents», organisée par la Confédération des organismes familiaux du Québec (COFAQ).
Lemieu, Denis. «Maternité, paternité, les deux figures du lien parental aujourd'hui», colloque «Regards sur la diversité des familles», organisé par le Conseil de la Famille et de l'Enfance, mai 2005.
Martens, Anne-Françoise. La co-parentalité au bénéfice des enfants 19/02/07
Pourtois, Jean-Pierre. La parentalité à l'épreuve de la précarité, L'Observatoire, n° 46, avril-mai-juin 2005.

Въпроси за оценка на промяната в приемното семейство

Обща информация за приемното семейство – професионално или доброволно, двама или един, има ли собствени деца, обстановка, за колко деца се грижи в момента? Нещо специфично?	
Дата на утвърждаване на приемното семейство	
Брой настанявания на деца в приемното семейство до момента	
Промени ли се с нещо профилът Ви на приемно семейство след утвърждаването и ако да, с какво (брой на децата, възраст и др.)?	

Виждате ли промяна във Вашето отношение към приемната грижа и в какво?

Относно:	Преди настаняването на детето	Сега към датата на оценката (посочете в какво виждате промяна)
Личните Ви цели и мотиви да станете приемно семейство		
Същността на приемната грижа		
Възпитанието на дете в приемно семейство		
Грижата за дете в приемно семейство		
Потребностите на дете, което се нуждае от приемна грижа		
Родителите на деца, настанени в приемна грижа		
Друго (посочете какво)		

Какви трудности сте срещали като приемно семейство и какво Ви е помогнало да се справите с тях?

Трудности по отношение на:	Какво Ви помогна да ги преодолеете?
Грижите за детето	
Взаимодействието с институциите	
Контактите на детето с биологичното семейство	
Раздялата с детето при прекратяване на настаняването	
Работата в екип с професионалистите, свързани с приемната грижа	
Друго (посочете какво)	

Промени ли се личният Ви живот след настаняването на приемното дете и в какво?

Отношенията Ви със:	Какви бяха преди настаняването на детето?	Какви са след настаняването на детето, към настоящия момент?
Съпруг/партньор		
Биологичните деца в семейството		
Разширеното семейство		
Приятелски кръг		
Друг (посочете с кого)		
По отношение на личната Ви самооценка		

Приложение 2

Индикатори за включено наблюдение

1. Споделени трудности по време на супервизия, работни срещи, обучения.
2. Изразени нагласи към приемното дете:
   – как говори за детето, какви думи използва;
   – какви трудности споделя;
   – какви радостни моменти споделя.
3. Нагласи към родното семейство на настаненото дете:
   – как говори на детето за родното му семейство;
   – с какви думи говори за родното семейство пред професионалисти, в училище;
   – как се отнася към срещите на детето с родното му семейство.
4. Съгласуване на всички въпроси по грижата и социализацията на децата с екипа на областния център по приемна грижа.
5. Приемане на раздялата

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА
Том 106
ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI“
FACULTY OF PRESCHOOL AND PRIMARYSCHOOL EDUCATION
Tome 106

ИЗМЕРЕНИЯ НА МОБИЛНАТА СОЦИАЛНА РАБОТА ЗА ПОДКРЕПА НА БЕЗНАДЗОРНИ ДЕЦА

ЦВЕТОСЛАВ НИКОЛОВ*

Катедра „Социална педагогика и социално дело“

Цветослав Николов. ИЗМЕРЕНИЯ НА МОБИЛНАТА СОЦИАЛНА РАБОТА ЗА ПОДКРЕПА НА БЕЗНАДЗОРНИ ДЕЦА

Студията е посветена на основния метод за осъществяване на социално-педагогическа работа с безнадзорни деца – мобилната социална работа. Разгледани са основни характеристики на социалната работа на терен, както и съпътстващите я дейности, извършвани от мобилните социални работници при непосредствената им работа с деца на улицата. Накратко е представена мобилната социална работа в България. Представен е и международен социално-педагогически модел за работа с безнадзорни деца, добил широко разпространение както в Европа, така и у нас. Разгледани са основните полета, в рамките на които оперира мобилната социална работа, като е посочена тяхната взаимообвързаност. В рамките на мобилната социална работа са представени възможностите на мобилните социални работници при работата с групи, с индивидуални случаи и с общности.

Tsvetoslav Nikolov. MOBILE SOCIAL WORK FRAMEWORK FOR SUPPORTING CHILDREN ON THE STREET

The most commonly applied method of putting social pedagogical work with neglected children into practice is working in the street. It is hardly feasible to achieve any results in terms of the social and educational development of the child without any field work. One should establish contact with the child and pay regard to its natural environment. If these prerequisites are not satisfied, the objective assessment of the child’s state becomes difficult to achieve and winning his trust and taking steps towards the improvement of the child’s welfare becomes a challenge. Field work is of crucial importance when it comes to the persistent/purposive, day-to-day upbringing of neglected children in the care of a Local Authority. Its purpose is first and

* Контакт: Цветослав Николов, тел: 0885 12 73 78, имейл: tzvety_nik@abv.bg
* Contact: Tsvetoslav Nikolov, tel: 0885 12 73 78, e-mail: tzvety_nik@abv.bg

foremost to ensure that the children do not remain permanently neglected. Within the framework of the mobile social scheme, social workers have the opportunity to engage with the problems of both individuals and various social groups and communities.

Key words: children on the street, homeless children, street work, fieldwork, mobile youth work and mobile social work

Основният метод, чрез който се осъществява социално-педагогическа работа с безнадзорни деца, е мобилната социална работа. Не е възможно да се реализира каквато и да е ефективна социална или образователна промяна в подкрепа на дете от улицата, ако не се работи на терен. Ако не се наблюдава улицата и не се създават контакти там, няма да може да се оцени реалната ситуация на детето и да се спечели неговото доверие, за да бъдат предприети мерки за неговата закрила. Мобилната социална работа е основният метод, който се прилага целенасочено и всекидневно за насочване на деца от улицата в център за дневна или денонощна грижа като първа мярка за закрила и превенция срещу трайната безнадзорност. В нейните рамки мобилните социални работници имат възможността да работят с групи, с индивидуални случаи, както и с общности.

Целта на настоящата студия е да се очертаят измеренията на мобилната социална работа за подкрепата на безнадзорни деца, с оглед на което тя включва в себе си следните *задачи*:

- да се изведат основни характеристики на безнадзорните деца;
- да се изведе значимостта на мобилната социална работа в рамките на цялостния процес на подкрепа на безнадзорни деца;
- да се очертаят параметрите и специфичните проявления на работата на терен;
- да се представят основните характеристики на мобилната социална работа като процес и като дейност;
- да се очертаят някои перспективи у нас чрез представянето на международен социално-педагогически модел за работа с деца и юноши на улицата, какъвто е Мобилната работа с юноши, който добива все по-голяма популярност в страната.

1. Портрет на безнадзорните деца

Почти в целия свят се говори за „деца на улицата“, но въпреки това все още не съществува общоприета от всички дефиниция на този социален проблем. Една от често срещаните дефиниции е публикувана от изследователска група на Съвета на Европа в Страсбург през 1994 г. Според нея: „Децата на улицата са деца под 18-годишна възраст, чиято среда на живот, за кратък или по-дълъг период от време, е улицата. Тези деца живеят, местейки се от място на място и тяхната група от връстници или другите им контакти са на улицата. Официално тези деца живеят или при родителите си, или в някоя социална

институция. При това е много характерно, че те имат ограничен контакт или въобще нямат такъв с всичките тези лица, които са отговорни за тях, като например възрастни, родители, представители на училищата, на институции за подпомагане на юношите и на социалните служби“ (Съвета на Европа, 1994).

Друга, често срещана дефиниция, разграничава децата, които буквално са бездомни, от тези, които работят на улицата и които, макар и за кратко, се прибират при своите семейства. В края на 80-те години УНИЦЕФ предлага да се направи разлика между децата „от улицата“ и децата „на улицата“. „Децата „от улицата“ са тези, които идват от бедни семейства и които трябва да споделят отговорността за оцеляването на семейството, като работят по улиците на града и по пазарите. За тези деца домът престава да бъде място за игра, културни и всекидневни занимания. И независимо от това че през деня тези деца са на улицата, повечето от тях се връщат при семействата си през нощта. И дори когато семейните взаимоотношения са влошени, тези деца все пак принадлежат към едно място и разглеждат света от гледна точка на семейството си.

Децата „на улицата“ са една по-малка група, която всекидневно се бори за оцеляването си без подкрепата на семейството. Въпреки че често ги наричат „изоставени“, в много случаи тези деца сами са напуснали семействата си, уморени от несигурността и насилието. Връзките им със семействата са прекъснати и в действителност те са без семейства (Енню 1998:19–23).

Друго разграничение, което също се среща, когато става въпрос за тези деца, е разграничението между безнадзорни и безпризорни деца. Безпризорните деца са осиротели деца, които нямат никакви близки и са извън обсега на всякакъв контрол, възпитателно въздействие и социални грижи за продължително време. В тази категория се включват и децата, които имат живи родители, но те са неизвестни – това са случаите, в които децата не знаят своя произход, те са изоставени след раждането или в най-ранна възраст. Безнадзорни деца са тези, които са останали без грижа от страна на родителите си или лицата, на които е предоставено правото да упражняват родителски функции, поради което в опасност е поставен техният живот, здраве и правилното им физическо и психическо развитие (Борисова 2001:77–80).

Според характера и тежестта на състоянието, в което са изпаднали безнадзорните деца, те могат да бъдат класифицирани в две големи групи – трайно безнадзорни и деца, при които състоянието на безнадзорност е временно (ситуативно) явление.

Организацията за подпомагане на децата към Обединените нации определя предполагаемия брой на децата на улицата по целия свят на около 80 до 100 милиона. В тази статистика са включени млади хора на възраст до 18 години, за които улицата в най-широкия смисъл на думата се е превърнала в основна житейска среда и които не получават съответната защита. Понятието „улица“ включва и запустели или срутени сгради, респективно жилища. От всичките тези 80 милиона деца, според данни на УНИЦЕФ 40 милиона от тях

са само по улиците на градовете в Латинска Америка, другата голяма част се разделя между Азия и Африка и една малка част между САЩ и Европа (Шпехт 2007:69).

Данните за броя на децата на улицата в България са относителни, като трудностите идват най-вече от няколко основни фактори: вариацията в състава на групата – животът на улицата често е предшестван или следват периоди на завръщане в семейството или пребиваване в специализирани институции за отглеждане и/или обучение; поради недостатъчната достоверност на източниците, които обхващат деца само от някои райони на страната или само част от цялата група; поради липсата на общоприета дефиниция на явлението „безнадзорни деца“, която ясно да разграничи тази категория деца от други категории деца в риск, които имат сходни характеристики; поради факта, че безнадзорните деца често сменят своето местоположение.

Детето на улицата обикновено е с антропометрични данни – ръст и тегло, неотговарящи за възрастта. Затова най-често се греши, ако се определя възрастта му по тези белези. Децата на улицата са слаби – на вид „не пораснали“, въпреки че храна не им липсва. Тази храна обаче е еднообразна /сандвичи, баници, вафли/. Абсурдно е да се говори за хранителен режим.

На чувствата за глад и ситост у децата на улицата влияе употребата на упойващи вещества и наркотици, които притъпяват и чувството за студ. Стресът, че във всеки един момент могат да бъдат обект на насилие, също се отразява на общото физическо състояние и външния вид на децата на улицата.

Понякога е трудно да се различат момчетата от момичетата. Представителите на двата пола са с къси коси и носят момчешки дрехи. Повечето от децата на улицата са с неподдържана хигиена – неизрязани нокти, сплъстени коси, видимо с главови инсекти, обриви по кожата, инфектирани рани. Облеклото също е мръсно и най-често неподходящо за сезона. Много по-чисти и по-подходящо облечени са децата, които продават стоки по улиците или по заведенията, децата, които мият стъклата на колите, децата, нощуващи вкъщи и извършващи сексуални услуги.

Често поведението на децата на улицата е неадекватно. Това може да се дължи на употребата на упойващи вещества или наркотици. Те не могат да управляват емоциите си и експресивно изразяват радост, тъга, гняв. Те могат да бъдат или прекалено шумни, или тихи и отнесени.

Всичко казано дотук дава основание за следните обобщени характеристики на портрета на безнадзорното дете, а именно:

- социално това е дете, чиито базисни социални потребности са частично или почти напълно занемарени и неудовлетворени, което прави цялостното му съществуване дисфункционално както в личностен, така и в социален и емоционален план;
- физическото развитие на детето е белязано от обичайния за него начин на живот; лошата лична хигиена, стресът, нездравословното хранене и

употребата на вредни за здравето субстанции водят до неблагоприятни последици за физическото развитие на детето;
- психотипологията му съчетава характеристики, свързани както с рисковете, на които детето е изложено на улицата, така и с липсата на възможности за осъществяване и поддържане на нормални социални контакти;
- типичното поведение на безнадзорното дете е насочено най-вече към неговото физическо оцеляване;
- емоционалността му се отличава с неустойчивост и честа промяна на настроението.

Ето защо по-нататък ще се опитаме да потърсим естествените връзки между представените критични сфери на портрета на безпризорните деца и възможностите за тяхната ефективна подкрепа чрез мобилната социална работа.

2. Основни характеристики на мобилната социална работа

Основният метод, чрез който се осъществява социално-педагогическа работа с безнадзорни деца, е уличната работа. Съществуват различни определения за това какво е работа на терен. Дори наименованията са различни – street work, fieldwork, outreach и т.н. Общото между всички тях е, че се работи мобилно, в естествената за детето среда. Това е основното различие с кабинетната система, където специалистите работят с децата в специално обособени за това помещения или кабинети (Малински 2013:12).

Уличната работа е основният метод, който се прилага целенасочено и всекидневно за насочване на деца от улицата в център за дневна или денонощна грижа като първа мярка за закрила и превенция срещу трайната безнадзорност. Много често последващата работа с деца, изпаднали в състояние на безнадзорност – работа в дневен център, работа в приют за временно настаняване, работа в дом за отглеждане и възпитание на деца, лишени от родителска грижа и настаняване в приемно семейство, е резултат от работата на мобилните екипи, извършващи социална работа на терен. От своя страна, мобилната социална работа дава по-добри резултати, когато децата бъдат насочени към подходяща база – дневен център или приют. Към момента, по данни на ДАЗД, на територията на страната функционират 4 приюта за безнадзорни деца, 11 центъра за работа с деца на улицата и 4 центъра за временно настаняване.

В България социалната работа на терен започва в първите години на прехода. През 1995 година е открит първият 24-часов приют за деца на улицата, наречен център „Вяра, Надежда, Любов“. През следващите години всички програми, по които е работил центърът, са включвали работа на терен. Моделът е адаптиран от други НПО в други градове в България. Между 2000 г. и 2002 г. в резултат на предприетите законодателни и политически мерки институционалната рамка за деца в България е изградена и работата

на терен става част от работата на отделите за закрила на детето (Фондация ЕКИП 2007:18).

Работата на терен е твърде различна при различните социални организации, които я осъществяват. Всяка организация реализира свои програми за работа с безнадзорните деца, които съдържат дългосрочни и краткосрочни цели. Тези цели се определят в зависимост от спецификата на конкретната институция, както и в зависимост от това дали организацията осъществява само улична работа или има и база, в която може да настанява временно деца от улицата (Недкова 2004:30). Въпреки тези различия, съществуват общи принципи − теоретично обосновани и изведени от практическия опит на организациите, осъществяващи мобилна социална работа с безнадзорни деца в България.

3. Мобилната социална работа като процес и като дейност

Преди всичко трябва да се каже, че мобилната социална работа може да бъде третирана и реализирана както като един цялостен процес, така и като специфичен тип социална дейност. Това е така, тъй като процесът на ресоциализация на децата, изпаднали в състояние на безнадзорност, предполага оказване на продължителна и непрекъсната подкрепа, следваща определени етапи на развитие, от една страна, а от друга – с оглед на специфичните особености на целевата група мобилната социална работа се отличава с определени характеристики, определящи дейността на мобилните социални работници.

Като процес мобилната социална работа следва няколко етапа: 1) Подготовка (обмисляме какво да правим); 2) Планиране (решаваме как да го направим); 3) Действие (правим го) и 4) Мониторинг и преглед (последваща работа). Всеки един от тези етапи предполага задаването на определени въпроси, на които мобилните социални работници трябва да намерят отговор.

Към първия, подготвителен етап, бихме могли да отнесем следните въпроси: защо е необходимо да окажем подкрепа на децата от улицата и какви са техните нужди? Какви са особеностите на целевата група? Кой друг извършва тази работа? Откъде идват децата (много често местата, от които идват тези деца, са различни от местата, където бихме могли да ги срещнем)? Какъв е броят на децата, с които възнамеряваме да работим? Къде се събират безнадзорните деца и какво правят там? Каква е нашата цел и какви са първите стъпки, които трябва да предприемем за осъществяването й? Какво желаем да постигнем и с какви ресурси разполагаме (финанси, служители, офис, специализирана институция)?

При планирането (втори етап) трябва да се набележат конкретни задачи, които ще бъдат изпълнявани на улицата. Да се предвидят ситуациите и усложненията, които евентуално биха могли да възникнат, както и да се набележат стратегии за превенция и адекватни отговори, в случай че усложненията не могат да бъдат предотвратени. Трябва да се разработят и стратегии за непред-

видените случаи, характеризиращи се с висока степен на риск, с оглед обезпечаване на нашата сигурност, сигурността на децата или тази на трети лица. Трябва да се определят участниците в екипа – социални работници от екипа и други, ако е договорено партньорство със сходни организации (институции и доброволци), както и да се разпределят техните задачи. Важно е да се разработят стратегии за защита на детето на улицата, както и да се договори съвместната работа с други служби или лица, към които ще бъде отнесен случаят. Не бива да се пренебрегва и разработването на системата за протоколиране на информацията, включващо нейното документиране, разпространение (в рамките на екипа) и съхраняване.

При третия етап на преден план изпъква създаването на пряк контакт. Този момент е изключително важен, а понякога и решаващ, за по-нататъшната работа с децата. Ако първоначалното впечатление, което децата добият за мобилните социални работници, не е добро, това би могло значително да затрудни работата им. Те трябва да подходят много внимателно при първоначалния контакт, защото разполагат само с един опит, за да го осъществят или казано с други думи – няма втори шанс за първото впечатление. За да бъде успешен този контакт, съществуват определени правила, които трябва да бъдат следвани. Мобилните социални работници трябва да бъдат искрени, добре е още от самото начало децата да научат каква е ролята на възрастните, които осъществяват контакт с тях, какво могат да очакват вследствие от възникването на този контакт и каква подкрепа биха могли да получат. Мобилните социални работници трябва да използват разбираем за децата език и да демонстрират поведение, което би било прието добре от децата, но същевременно трябва да бъдат и самите себе си както по отношение на своите индивидуални характеристики, така и по отношение на своята професионална роля. Социалните работници не бива да изпадат в крайности, демонстрирайки поведение близко до това на децата с цел да ми се харесат, защото именно такъв тип поведение би било възприето от тях като неестествено и неискрено. От изключителна важност при осъществяване на първоначалния контакт и последващото изграждане на доверителни отношения е приемането на другия. Социалните работници трябва да покажат на децата, че ги приемат такива, каквито са, избягвайки осъждането и назидателния тон.

Четвъртият, последен етап, включва регистрация, отчетност, изводи и оценяване. Информацията, която трябва да бъде включена в документация, трябва да съдържа: здравословно състояние, контакти със семейството (семейна история), лична хигиена, поведение и образование на детето. Изводите и оценяването трябва да бъдат обвързани и с постоянен мониторинг.

В съдържателен аспект мобилната социална работа включва различни дейности, насочени към осигуряването на подкрепа на безнадзорните деца. Като дейност тя е свързана както с пряката работа на терен, така и с работата по конкретен случай. Пряката работа на терен включва наблюдение, съставя-

не на карти на улицата, улично преброяване (преброяване на безнадзорните деца), както и създаване на контакт с децата и изграждане на доверителни отношения. Работата по конкретен случай, от своя страна, включва оценка на нуждите, улично образование (тук се включват всички знания и умения, които мобилните социални работници могат да предложат на децата, като темите са свързани най-вече със ситуацията, в която безнадзорните деца са изпаднали – в повечето случаи те засягат човешкото тяло, здравето, сексуалното поведение и рисковете, които то крие, наркотиците и т. н.), съветване и консултиране, насочване и посредничество, предоставяне на услуги, работа със семействата на децата, които живеят и работят на улицата, работа в мрежа (партньорство с различни институции, специалисти и физически лица) и лобиране.

В обобщение може да се каже, че мобилната социална работа предполага наличието на много въпроси, на които мобилните социални работници трябва да намерят отговор, за да осъществят успешен контакт с децата от улицата. Ефективната социална работа на терен предполага много добра професионална подготовка, вътрешен усет и специфичен подход към безнадзорните деца, които социалните работници трябва да притежават.

4. Практико-приложни особености на работата на терен

При работата на терен съществуват определени правила, които мобилните социални работници е препоръчително да следват. Някои от тях биха могли да бъдат формулирани по следния начин:

- да не нарушават личното пространство на детето – да не застават прекалено близко до него, докато разговарят;
- да заемат поза, която не изглежда заплашителна за детето;
- да не си поставят ръцете в джобовете, нито да ги крият зад гърба си;
- да внимават как ще реагират на това, което детето разказва, да не гледат осъдително или кимат заплашително;
- да не се притесняват, ако детето отбягва техния поглед – то гледа и встрани, за да наблюдава цялата улична обстановка;
- да се опитат да се „изравнят“ с детето (ако е необходимо да приклекнат заради ръста му, да седнат до него, ако и то седи, без да се притесняват, че мястото е мръсно.

По отношение на разговора също могат да бъдат направени някои препоръки:

- при задаването на опознавателни въпроси („Как се казваш?“, „На колко си години?“ и т.н.), мобилните социални работници биха могли да намерят начин да представят и себе си – име, къде работят и с какво се занимават;
- важно е да се обръща внимание дори и на малките неща, които детето казва за себе си. Ако детето има прякор, добре е социалният работник

да покаже, че е впечатлен и че има готовност да се обръща към детето с него;
- добре е да се направи комплимент на детето, когато казва нещо, с което явно иска да се похвали. Ако каже нещо важно за него, например как и от кого е раната му, социалният работник е добре да прояви интерес и да покаже съпричастност;
- когато разговарят с детето на улицата, мобилните социални работници не бива да допускат личните им чувства, отношения и предубеждения да повлияят на тяхната работа.

При срещата с дете на улицата най-важното нещо е то да не бъде изплашено. Въпросите, които мобилните екипи биха могли да му зададат, трябва да бъдат прости, кратки и лесни за разбиране. При първоначалната среща не трябва да се поставят свръх амбициозни цели, не е необходимо да се събира много информация – достатъчно е мобилните социални работници да научат името на детето, неговата възраст, пол, етническа принадлежност, да обърнат внимание на моментното му физическо и психическо състояние, употребява ли упойващи вещества, какво прави на улицата.

При първоначалния контакт социалният работник трябва да бъде много съсредоточен и търпелив. Това, което обезателно трябва да избягва по отношение на детето, е:
- да създава у детето чувство на страх;
- да подценява интелигентността му;
- да се отнася към него като към същество извън закона;
- да налага своите ценности, да поучава детето и да му казва какво да мисли и прави;
- да си въобразява, че добре познава ценностна система на детето, неговите нужди и желания;
- да демонстрира погнуса от външния вид на детето и неговите навици, както и да отказва да го докосва;
- да му пречи в часовете, когато работи;
- да създава зависимост, като свързва срещите си с него с раздаването на милостиня;
- да насочва към него вниманието на обществеността или полицията, когато това ще му навреди;
- да се опитва да привлече детето към програми, като го подмамва с обещания или милостиня;
- да нарушава неговите мрежи от социални контакти.

Установяването на контакта е важна част от работата на терен. Тази фаза предизвиква първоначално в повечето социални работници страхове, несигурност и задръжки. Това е така, защото се смята, че първият контакт между социалния работник и неговата целева група може да играе решаваща роля за

по-нататъшните възможности и граници на комуникацията и на интерактивните действия.

Тъй като децата не канят мобилните социални работници в квартала или на местата, където се събират, трябва внимателно да бъдат обмислени и намерени възможности за достъп до младите хора. Само когато мобилният социален работник успее да установи контакт с целевата група, би могъл да задейства процесите на подпомагане и оказване на помощ, което да доведе до промяна. В литературата се описват три форми на установяване на контакт (Кюблер 2007:110−116):

- офанзивна форма на установяване на контакт;
- индиректна форма на установяване на контакт;
- дефанзивна форма на установяване на контакт.

При офанзивната форма на установяване на контакт мобилният социален работник отива директно при целевата група, представя се и се опитва да разясни ролята и функциите, които има. Той предлага интензивно помощта си като консултант и помощник там, където вижда възможности за осъществяването на педагогическа дейност. Темпото, задълбочеността и обвързаността на контакта се определят от юношите. При това те трябва сами да пожелаят да споделят информация за конкретни конфликти и проблеми, за решаването на които той може да помогне. Мобилният социален работник се опитва да поощри целевата група при възникването на проблеми сама да се обърне към него.

Индиректната форма на установяване на контакт се осъществява чрез трето лице, което познава двете страни. Това „доверено лице“ запознава социалния работник с отделни лица или с цялата група, обяснява на децата ролята и намеренията на мобилния социален работник, по възможност го придружава известно време до местата за срещи на неговата целева група и след това бавно се оттегля, когато групата вече е изградила доверие към социалния работник. В качеството на „доверени лица“ могат да бъдат използвани граждани, към които целевата група има доверие, служители на други институции, управители на кръчми, както и други юноши.

При дефанзивната форма на установяване на контакт мобилният социален работник присъства на местата за срещи на неговата целева група, заемайки изчаквателна позиция. Той незабелязано проявява, в качеството си на социален работник, откритост в разговорите, за да може в един удобен момент да се представи като педагог. Това означава, че в началото мобилният социален работник се опитва да приеме ролята на обикновен „гост“, за да може по този начин да взима участие в интерактивните действия на целевата група. Така той се опитва да се запознае със социалните структури на групата. Педагогическите действия трябва да последват, без да се натрапват. Социалният работник създава условия, за да може да бъде заговорен от юношите. При това юношите определят темпото и обвързаността на контакта.

При работата на терен огромна роля играе и невербалната комуникация. Много от членовете на целевата група първоначално наблюдават мобилния социален работник, за да могат да си изградят първоначално впечатление за него. Какво му е настроението? Как изглежда? Кои хора познава? Може ли да му се има доверие? Така възникналото чрез невербални интерактивни действия впечатление е решаващо за това дали пречките за осъществяване на контакта да бъдат задълбочени или отстранени. От това трябва да се съди, че съответният подход трябва да бъде ориентиран и към конкретната ситуация или даденост.

Всеки мобилен социален работник трябва да намери собствения си стил. Най-важното е той да умее да забелязва невербалните и вербалните сигнали, както и да се представя възможно най-истински.

Освен чрез тези форми, установяването на контакта може да бъде разграничено и по своето съдържание. Мобилният социален работник може да използва своята задача за повод (например запитване в рамките на проучване на социалната среда, раздаване на презервативи, на брошури и т.н. при работата на терен) да установи контакт с безнадзорните деца. Практиката показва, че установяването на контакт е успешно най-вече, когато безнадзорните проявят интерес към мобилния социален работник като възрастен.

Социалният работник трябва редовно да ходи при децата на улицата и винаги да им отправя предложение за контакт. Много често това изисква доста търпение, което е разбираемо, имайки предвид, че повечето от децата в миналото са били разочаровани от възрастните.

Освен изграждането на контакт, работата на терен се концентрира и върху не по-малко важния аспект на поддържане на контакта. При посещаването на местата, където се срещат децата, мобилните социални работници се явяват като „гости“ в тяхната житейска среда. Когато социалните работници се срещат със своята целева група на нейна територия, трябва да покажат, че имат траен и продължителен интерес към децата и тяхното благополучие. Това изисква приемане на техните норми, правила и особености. Необходимо е социалният работник да проявява чувствителност и да разпознава ситуациите, в които трябва да се оттегли, за да не наруши правото на гостуването. За да може той да открие безнадзорните деца на местата, където обичайно се осъществява контактът, е необходимо да се ориентира към времето и движението на децата, това означава, че трябва да е гъвкав, когато става дума за „къде“ и „кога“.

Колкото по-прозрачно мобилният социален работник е организирал своите действия и колкото по-истински е той като личност за децата, толкова по-лесно е поддържането и задълбочаването на контакта.

5. Мобилна работа с юноши

Дългогодишен международен опит в работата с деца и юноши в риск, за които улицата е техен дом и важно място за социализация, има ISMO (International society for mobile youth work), Международно дружество за мо-

билна работа с юноши. Дружеството е основано на 24 септември 1992 г. в гр. Щутгарт от професор Валтер Шпехт. Практическата професионална мобилна работа с младежи в Германия стартира от организацията „Диакони“ на Евангелистката църква още през 60-те години на 20 век. Концепцията е взета от Чикагската школа, развита от Шау и Маккей в САЩ през 20-те години. В Германия обаче Мобилната работа с юноши е свързана и с традицията на работата с общност в Холандия. Първите социално-педагогически опити за прохождане на Мобилната работа с юноши започват от 1967 г. в квартала на Щутгарт – Фрайберг (Шпехт 2007:72−73).

Днес концепцията, предлагана от ISMO, намира своето практическо приложение в много страни от Централна, Югоизточна и Източна Европа. В Източна Европа ISMO развива дейността си от 1996 г. Основната цел на организацията е ориентирана към създаването на проекти и мрежи, ориентирани към средата на живот на деца и юноши в риск. Усилията са насочени към мобилизация на съответната местна общност и най-вече към събуждане и засилване на обществените граждански сили, които да доведат до продължителна, продуктивна и солидарна подкрепа при развитието на децата и юношите в риск. Потенциалът на средата, в която се намират младите хора, би могъл да бъде използван в техен интерес, така че да подпомогне процеса на интеграция. Квалификационни курсове по Мобилна работа с юноши бяха проведени и в България, като много наши специалисти, извършващи мобилна социална работа, имаха възможност да споделят своя опит и да се запознаят с концепцията и опита на Международното дружество за мобилна работа с юноши. Първият такъв курс бе проведен в гр. София в периода ноември 2005 – април 2007 година.

Животът на децата и юношите в риск изисква единна концепция за подпомагане, ориентирана към субекта. Тази концепция трябва да изхожда от съответната социална ситуация на младите хора и да е професионално утвърдена. Именно необходимостта от изграждането на такава концепция стои в основата на създаването на Международното дружество за мобилна работа с юноши. Един от основните въпроси, които възникват при работата с безнадзорни деца, е трябва ли да се погрижим за тях, дори когато те са извършители на различни девиантни или делинквентни прояви или да ги изолираме чрез незачитане, наказание, репресия и държавни санкции? Дали децата и юношите с асоциални прояви биват определяни като „застрашени“ или „опасни“? Решаващ за това дали да бъде избран социално-педагогически модел или да бъдат предприети репресивно-контролиращи действия е фактът кое определение се е наложило в обществото по отношение на политиката към тези деца. Помощ или контрол, внимание или изолиране са антоними, които често се обсъждат. В много случаи се стига до една комбинация от двата вида, особено когато са били нарушени закони (Шпехт 2007:74).

Мобилната работа с юноши е социално-педагогическа концепция, силно ориентирана към социалната среда. Подходът на работа е стриктно съобразен

с квартала и социалната среда, в която се намират децата, отчитат се също така и ресурсите, които са достъпни и могат да бъдат използвани в рамките на тази среда. Акцент се поставя не върху извеждането на детето от неблагоприятната среда, в която се намира, а върху инициирането на промени в тази среда и овладяването на конкретни умения от страна на детето. Мобилната работа в повечето случаи е насочена към вече съществуващите неформални групи, към които принадлежат децата на улицата, защото те имат своеобразно значение не само за формирането на представите и поведението на конкретното дете, намиращо се в тази група, но и за преодоляването на предизвикателствата в неговото развитие.

5.1. Параметри на мобилната работа с юноши

Мобилната работа с юноши включва четири взаимосвързани области: работа на терен, работа с група, работа с индивидуален случай и работа с общност. Характерно за Мобилната работа с юноши е, че четирите работни области са концептуално свързани една с друга.

Изграждане на контакт и поддържането му, както и непрестанното задълбочаване и актуализиране на знанията за житейската среда на целевата група, е в центъра на работата на терен. Мобилните социални работници редовно търсят младите хора на местата, където се събират и по времето, когато са там. На това място те се държат като гости и при необходимост предлагат на място консултация и информация. Същевременно мобилните социални работници получават информация за житейската ситуация на децата на улицата, за техните трудности и потенциал, което им помага по-добре да се ориентират какви знания и умения ще са необходими на децата и юношите, как биха могли да им ги предоставят − консултации, раздаване на информационни материали, създаване на групи за взаимопомощ или групи по интереси и т. н. На децата и юношите се предлагат възможности за социално обучение и подкрепа както чрез групова, така и чрез индивидуална работа. Конструктивното решаване на конфликти, съвместното решаване на проблеми, съобразяването един с друг и взаимното подпомагане са ключови процеси при тези мероприятия. Всичко това спомага и дава възможност на деца на улицата да изживеят положителната и важна функция на групата − взаимна подкрепа и учене един от друг.

Чрез редовното провеждане на работа на терен мобилните социални работници създават необходимата за тяхната работа близост с юношите. Юношите могат постепенно да изградят доверена и постоянна връзка с мобилните социални работници и сами да решат дали и по кое време да се обърнат към тях за консултация и помощ.

В документите, в които описват своята работа, мобилните социални работници разказват, че не са рядко случаите, когато те са единствените възрастни, които имат постоянен контакт с юношите. Много често те изпълняват

функцията на „мост“ към света на възрастните и ролята на слушатели, консултанти, преводачи, податели на информация и на посредници. Юношите усещат проявеното уважение и интерес от страна на тези възрастни и могат да дискутират различни неща с тях в процеса на своето развитие като личности. Същевременно мобилните социални работници получават информация за житейската ситуация на юношите, за техния потенциал и трудностите, които изживяват. Тези знания им помагат да предлагат на юношите необходимата им помощ, също така ги използват и в процесите на планиране или оптимизиране на социалната инфраструктура.

Групите не се смятат за потенциално опасни поначало, напротив на тях се гледа като на ресурс, който дава възможност за придобиване на социални знания. Тук се цели вместо „разбиването“ на „застрашаващите групи“ съвместно развитие на „функционални еквиваленти“ на застрашаващото поведение. Неслучайно, Мобилната работа с юноши се развива като контрапункт на прекалено индивидуализираните модели на работа с деца и юноши на улицата. Възможно е да бъдат постигнати известни успехи при извеждането на конкретно дете от неблагоприятната среда, в която то се намира. При индивидуалната работа, изведено от групата, в която е било, детето би могло да преодолее част от своите дефицити и затруднения, които е изпитвало до момента. Какво обаче се случва? Попадайки отново в средата, в която то е пребивавало, попадайки отново в групата, от която то е изведено, детето става подвластно на същите фактори и явления, които са го довели до дефицитите, които е изпитвало. Попадайки в групата, характеризираща се с определена формална или неформална йерархия, със специфични взаимоотношения между членовете ѝ и наложени норми на поведение, детето трябва да се върне към старите поведенчески модели, адекватни на живота в групата. Оказва се, че индивидуалната работа, дори когато е дала нужния резултат, не води до трайна промяна и до нови устойчиви поведенчески модели. Това не означава, разбира се, че индивидуалната работа няма място в рамките на мобилната работа, но тук тя преминава през груповата. Когато е установен контакт с групата и са изградени доверителни отношения с нея, се открива възможност и за индивидуална работа с конкретно дете. Преминавайки през работата с група, индивидуалната работа дава по-добри резултати, защото е съобразена с житейската среда и особеностите на групата, от една страна, и защото мобилните социални работници са приети от приятелския кръг на детето, с което той ще работи индивидуално, от друга страна.

Изхождайки от предположението, че групите предлагат на юношите възможности за развитие, мобилните социални работници ги подпомагат най-вече при търсенето на места за срещи или за провеждане на различни мероприятия. Работата с групи трябва да дава възможност за алтернативни решения и за развиване на социални компетенции и по този начин да отвори пред тях нови хоризонти и възможности за действие. Това е възможно предимно чрез

дневни мероприятия и кратки пътувания, редовна работа в клуб, тематично специализирана работа с група или юношески културни проекти, свързани с педагогиката на преживяването.

Педагогика на преживяването е метод, подходящ при групова работа, свързан с провеждането на различни мероприятия сред природата, някои от които често носят и екстремен характер (скално катерене, например). Тези мероприятия предоставят на децата възможност за самоизява чрез различни съзидателни дейности, каквито са игрите, спорта, изработването на различни предмети, драмата, музиката и изкуството. Чрез педагогиката на преживяването социалният работник цели изграждането на колектив, чиито членове се подкрепят взаимно, разчитат един на друг и постепенно изграждат мрежа за самопомощ, която продължава да функционира и по-късно. Дейностите са подбрани по такъв начин, че да развият у децата дух на сътрудничество и да изградят доверителни отношения и то не само помежду им, но и между тях и социалния работник − нещо изключително важно с оглед по-нататъшната му работа с тези деца. При този метод се наблюдава единен синтез на обучение, емоции и дейности. Всичко това води до прагматично, последователно и дейностно-ориентирано педагогическо взаимодействие, което дава добри резултати в процеса на ресоциализацията на тези деца. Този образователен метод набляга на холистичните и естетически качества на преживяването при досега с природата. Емоционалното въздействие, което предлага педагогиката на преживяването предоставя редица възможности за оказването на педагогическо внушение от страна на социалния работник в посока изграждането на функционални еквиваленти и придобиването на знания и умения, които да помогнат на детето да преодолее трудностите, пред които е изправено (Szczepanski 2001:3−11).

Към изводите от работата с група мобилните социални работници описват следните наблюдения. Работата с група предлага възможност за социално обучение и за подкрепа на всеки поотделно. Конструктивното решаване на конфликти, съвместното решаване на проблеми, съобразяването един с друг и взаимното подпомагане са ключови процеси при тези мероприятия. Когато групите се подпомагат в преследването на интересите си, юношите научават, че са част от една общност и от едно общество, върху което имат влияние. Те чувстват, че светът на възрастните ги приема сериозно и виждат възрастните като партньори, на които може да се разчита, с които те могат да правят уговорки, които да съдържат права и задължения. Мобилната работа с юноши дава на децата и юношите възможността да изживеят положителната и важна функция на групата − взаимно да се подкрепят и да се учат един от друг. Младежите, които са постигнали съвместни „успехи“ или са изживели емоционален шок при извършване на престъпления, проява на насилие или употреба на наркотици, могат да намерят други предизвикателства и начини за себеутвърждаване. Групите предлагат рамка, в която децата и юношите имат

възможността да изпробват напълно нови предложения от страна на възрастните. Те взаимно се опознават по един нов начин и откриват в себе си нови качества и потенциал.

По отношение на начина на протичане на индивидуалната помощ мобилните социални работници изтъкват, че често се преминава гладко от разговорите на улицата или от тези в рамките на групови предложения към интензивни консултационни разговори, като накрая могат да бъдат изработени конкретни планове за промяна („Искам да променя нещо, свързано с това, че взимам наркотици.“, „Искам да имам постоянен дом.“, „Искам да мога да се защитя срещу насилието, причинявано ми от приятеля ми.“, „Не искам да ме изгонят от училище.“). Често желанието за конкретни услуги („Можеш ли да ми обясниш това писмо?“, „Можеш ли да ми помогнеш да напиша писмо за кандидатстване за работа?“) предлага изходна точка за провеждане на всеобхватна консултация, при която децата и юношите търсят гледната точка и преценката на независимо доверено лице (Ройтинг 2007:89–90).

Изготвянето на планове за промяна са свързани и с един друг подход за индивидуално обучение и предлагане на социално-педагогическа подкрепа, добре познат у нас – договарянето и договорите. Те се разработват като форма за учене, възпитателна работа и подкрепа, която отговаря на нуждите на конкретното дете. Целта на договора в социално-педагогическата работа с безпризорните деца е да помогне на детето да формулира своя план и цел в дадена област, да го реализира на практика и да оцени последствията от дейността си. Под формата на договор, който се оформя като документ, предварително се дискутира това, което трябва да се направи, как да се направи и как да се оцени след това. В социалната работа този подход има широко приложение, особено при работата с деца с проблемно поведение (Стойкова 2004:40).

Понякога юношите се обръщат в кризисни ситуации към социални работници, които преди са познавали само „отдалеч“. Придружаването от страна на сътрудниците на Мобилната работа с юноши при важни срещи в институциите, съвместното подготвяне за важни срещи или телефонни разговори, установяването на контакт с други институции или окуражаването да преследват целите си въпреки възникналите трудности често са съществен принос за бъдещите перспективи на юношите, живеещи „на ръба“. Многообразието от формите за индивидуална помощ от страна на Мобилната работа с юноши значително допринася за това, те да получат работни места, да намерят жилище, да могат да преодолеят сериозните конфликти в семейството, да не бъдат изгонени от училище, отново да се стабилизират психически, да намерят изхода от престъпните среди, да могат да променят своето рисково поведение, свързано с употреба на алкохол и наркотици или да получат достъп до терапия или до друго предложение за помощ. Нерядко по този начин се повлиява и на цялата среда – на компанията и на семейството и те също започват да търсят индивидуални консултации или подкрепа.

Поначало мобилните социални работници притежават сериозна компетентност по всички проблеми, с които децата се сблъскват на улицата, като тяхната дейност е силно ориентирана към ежедневното консултиране. Често те се сблъскват с множество теми още при първоначалния контакт с децата на улицата и по-късно се налага търсенето на контакт с институции, които биха могли да предоставят информация и консултации по съответните проблеми. Личната консултация може да бъде както кризисна интервенция, така и дългосрочна консултация с цел овладяването на определени умения и знания, които ще помогнат да детето да преодолее съответните проблеми. Когато детето е част от някаква група, която има силно въздействие над него, то тя също трябва да бъда привлечена и интегрирана в процеса на подпомагане. Работата в група или работата в клуб предлагат необходимите рамки. Това означава, че приемането на мобилния социален работник в качеството му на групов педагог му дава първоначален достъп или поне подпомага достъпа му към конкретно дете. Предлагането на консултации и придобиването на определени знания се отнася преди всичко за следните области: семейство, училище, образование, работа, употреба на наркотични вещества, регулиране на дългове, сексуалност, опасност от заразяване със СПИН и т. н. Към това се прибавят особено значимите за децата и юношите на улицата теми, свързани с делинквентното поведение, определени заболявания и наркозависимост, контакти с институциите, клиники, полиция и съдебна система.

Една от основните задачи на Мобилната работа с юноши по отношение на индивидуалната работа е развитието на нови социални поприща за обучение за и с деца, чиято житейска ситуация може да бъде описана като критична, такава каквато несъмнено е ситуацията при децата, живеещи на улицата. Тези социални поприща трябва да представляват за децата функционален еквивалент на трудностите, които изпитват, и да се проявят като конкурентна сила на всичко онова, което пречи на развитието им като отговорни личности. Първата стъпка е анализиране и установяване на функцията на поведение, което демонстрира дадено дете. След това трябва да бъдат открити атрактивни за детето социално-педагогически алтернативи, които да се конкурират с неговото девиантно или делинквентно поведение и до го направят ненужно. Въз основа на това схващане Курзвег формулира т.н. „атрактивни срещуположни полюси“, които свързва най-вече с употребата на наркотици. Шпехт и Курзвег доказват, че чрез успешни социално-педагогически практики могат да се изградят функционални еквиваленти на употребата на наркотици, които могат да се прилагат в началния стадий на употреба и в определен стадии на привикване към наркотика (Шпехт 2007:101−102).

В основата на функционалните еквиваленти стои разбирането за формата и функцията на детското поведение. Всяко едно поведение има своя форма и функция. Формата е свързана с конкретен поведенчески израз, който може да бъде наблюдаван и измерен, а функцията – с причината или с целта на проява-

та на съответното поведение. Поради това че формата може да бъде непосредствено наблюдавана, тя лесно може да бъде определена дори и тогава, когато не познаваме добре детето. Функцията, от своя страна, често остава скрита, защото дадена поведенческа проява би могла да бъде провокирана от най-различни причини. За да определим функцията на поведение на детето, трябва много добре да го познаваме – да сме наясно с неговите дефицити, потребности, проблеми, събития и промени, настъпили в неговия живот, трябва да сме запознати с неговата история, социално обкръжение и интереси. Когато фокусът на работа е поставен върху формата на социално неприемливото детско поведение, очакваните резултатите могат да бъдат постигнати бързо, но за съжаление те не са трайни, защото не са свързани с изграждане на нови поведенчески модели, които да заменят предишното поведение. Когато фокусът на работа е поставен върху функцията или причината, поради която детето проявява дадено поведение, добрите резултати не идват бързо, но ефектът от работата е много по-траен. Причината, поради която постигаме своите цели много по-бавно, когато работим по посока на функцията, е свързана с времето, което е необходимо, за да опознаем добре детето, както и с щадящите личността на детето методи, които използваме, за да постигнем трайна промяна. При работата с функционални еквиваленти мобилните социални работници уважават функцията на детското поведение и не се опитват да я подменят, а предлагат на детето алтернативно социално приемливо поведение, което обаче е свързано със същата тази функция. Предложението трябва да бъде атрактивно за детето и да е свързано с неговите интереси, в противен случай детето не би променило обичайното си поведение. Действията при мобилната социална работа не са насочени директно към промяна на поведението, а към предоставянето на възможности, които да доведат до промяна у личността на децата, което на свой ред да спомогне и за промяна на тяхното поведение. Използването на функционални еквиваленти предполага наличието на добри доверителни отношения между мобилния социален работник и детето, както и продължителен и задълбочен контакт.

При работата с общност на нивото „страхове на жителите“, Мобилната работа с юноши също трябва да разработи функционални еквиваленти. Разясняването и предоставянето на информация на жителите на квартала за житейската ситуация на изолираните деца и юноши е само първата крачка на това ниво. Формите за успешна комуникация като социални, културни и спортни дейности и мероприятия са подходящ инструмент за това. Устните апели за солидарност с изолираните юноши, без това да се разбира конкретно в подходящия контекст, в повечето случаи не показват резултати. Много ценни в тази ситуация са празниците в квартала, спортните и културните мероприятия, комуникационните публични срещи от всякакъв вид, които доставят радост и удоволствие и дават възможност за успешни социални контакти. Те са една сила, която конкурира анонимността и игнорирането и която подпомага раз-

бирането, толерантността и самочувствието. За да могат да постигнат промяна в условията за живот, е важно мобилните социални работници публично да привлекат вниманието към това, че те се застъпват за целевите си групи и че са посредници между тях, институциите, политиката и обществото.

Работата с общност в рамките на Мобилната работа с юноши цели да разреши проблемите на децата и юношите, които те имат в и с непосредствената среда, в която живеят. Затова мобилните социални работници създават мрежи между институциите на ниво квартал или община или работят активно с вече изградените комисии, за да могат да подобрят ситуацията на децата и юношите в общността. Те поддържат контакти с всички важни за децата институции и организации, за да могат да подобрят тяхната социална инфраструктура. Те се стремят да разрешат конфликтите, които децата и юношите имат с институциите (например, полиция, градската управа, с домовете за юноши) или с гражданите и да разсеят предразсъдъците.

Като резултати от тази дейност мобилните социални работници описват, че отново са осигурили достъп на юношите до важни професионални ресурси – например, места за консултация на наркозависими, домове за деца и юноши, служби за юноши, консултативни центрове – преди това много от младежите са били изключени от подобни услуги. Празници в квартала и проекти, например за изграждане на спортни площадки, насърчават спокойния съвместен живот в квартала. Младежите, които преди са били определяни най-вече като хора, с които не може да се работи съвместно, напротив човек трябва да се пази от тях, могат да бъдат привлечени в процесите на комунално планиране. Впечатленията на мобилните социални работници от житейската ситуация на юношите в един квартал или в една община се ценят много по време на обсъжданията и процесите на планиране, защото те могат да предоставят важна информация за промяна, съобразена с нуждите на децата и юношите. Те също така правят предложения и за привличане на юношите да участват в развитието на квартала.

Във всяко общество, във всяка държава, във всеки град, във всяка община, във всяка част на града, район, квартал или гето има потенциал за решаването на проблемите. Откриването на тези ресурси по време на анализа на социалната среда и тяхното приемане като жизнено важни за изолираните деца и юноши, тяхното използване като социален капитал за и с изолираните деца и юноши е една от основните цели на Мобилната работа с юноши. Чрез анализа на социалната среда бихме могли да преследваме различни цели. В контекста на подкрепата на безнадзорни деца неговите функции биха могли да бъдат сведени до няколко основни:

- да се изясни гъстотата на населението и качеството на социалните инфраструктурни услуги (анализ на наличното);
- да се изясни нуждата от подпомагане или обслужване на специфични целеви групи;

- да се улесни отразяването на работата с общността, като се предоставят професионално подготвени данни както за анализа на областта, така и за планирането на проекти или интервенции;
- да може да се осъществи контакт с важни институции и представители на социалната среда в рамките на процеса на събиране на данни, да може да се обменя информация с тях по въпроси, свързани с ресурсите на социалната среда и осъзнаването на проблемите в нея. По възможност да се открият изходни точки за сътрудничество (Кепелер/Шпехт 2007:121−123).

Анализите на социалната среда обобщават различни видове данни в зависимост от целите и функциите, които са свързани с анализа на социалната среда. Също така инструментите и въпросите как и какви данни да се събират се определят от специфичните очаквания, които са свързани с намеренията на извършвания анализ на социалната среда.

5.2. Принципи на мобилната работа с юноши

В своята дейност мобилните социални работници се ръководят от определени принципи и съобразно теоретични постулати на Мобилната работа с юноши. Ето част от тези принципи на работа (Ройтинг 2007:92−95).

Цялостност

Сътрудниците са отворени за всички теми на младите хора. Техните предложения не са ограничени върху специални проблемни зони, като например зависимост, престъпност, насилие или намиране на професия. Мобилните социални работници трябва да бъдат компетентни по редица въпроси, които биха могли да вълнуват децата и юношите.

Работа с отношение

На младите хора се предоставя възможност да изградят трайни отношения с мобилните социални работници, да обсъждат с тях своите планове за живота, проблемите, с които се сблъскват на улицата и затрудненията, които изпитват. Социалните работници поддържат постоянен, доверителен и продължителен контакт, за да могат да дадат на юношите възможност постепенно да изградят доверие към тях. Самият контакт, по време на който децата получават признание и срещат възрастни, които се интересуват от тях, е едно от важните качества на работата.

Ориентация към ресурсите

Мобилните социални работници се ориентират към проблемите, които младите хора имат, а не към тези, които причиняват. Те не насочват погледа си към недостатъците на децата и юношите, напротив те се опитват да привлекат

вниманието към техните силни страни, за да могат да ги поощряват и доразвиват и за да ги използват за разширяване на възможностите за действие и за решаване на проблемите. Те поемат функцията на защитници на интересите им и на лобисти.

Ориентация към нуждите и участие във взимането на решения

Въз основа на устойчивите контакти мобилните социални работници се опитват да разберат нуждите на младите хора и при необходимост, съвместно с тях, изготвят подходящи предложения за посрещането на тези нужди.

Доброволност

Младите хора решават какъв ще е видът и обхватът на контакта или на помощта. При работа на терен мобилните социални работници се държат като възрастни гости на местата за срещи и се оттеглят, когато в определени ситуации не са желани. В процеса на работа изникват много идеи за това какво може да помогне на децата и юношите от улицата, а те самите решават кои предложения да използват и носят отговорността за успеха на избраното от тях решение.

Гъвкавост

Мобилните социални работници полагат усилия всички условия, изисквания или други бариери, които могат да попречат за създаването на постоянен контакт или да попречат на групата, нуждаеща се от помощ, да се възползва от предложенията, които могат да ѝ помогнат, да бъдат сведени до минимум. Времето, местата и методите на работа се определят гъвкаво, съобразно нуждите на децата и юношите. При работата с индивидуален случай мобилните социални работници се стараят да бъдат на разположение по всяко време и на всяко място.

Приемане

Ако мобилните социални работници изцяло се съобразяват със спецификата на житейската среда на целевата група, то това означава, че те трябва да приемат и поведението, което се определя като рисково и дори вредно за развитието на децата, изхождайки от това, че децата и юношите изграждат начина си на поведение въз основа на своя опит, срещу който специалистите няма какво да противопоставят.

Независимо от това дали младите хора искат да променят нещо в своята житейска ситуация, в стила на живот, който водят или в представите, които имат, сътрудниците се отнасят към тях с уважение и признание към тяхната личност, поддържат контакта с тях и се опитват да разберат тяхната житейска ситуация и нужди. Мобилните социални работници се държат открито и ясно изразяват своето мнение, когато начинът на поведение на младите хора им се струва рискован или морално несъобразен. И все пак те изхождат от това, че юношите имат причина да взимат такива решения и да се държат по този

начин, и дискутират с тях, предлагат им алтернативи, свързани с друго поведение (т.н. функционални еквиваленти).

Защита на доверието

Мобилните социални работници се застъпват за неограничена защита на доверието. Те не предоставят лична информация на други лица без разрешението на юношите. С оглед изграждането и запазването на доверителните отношения с децата и юношите на улицата мобилните социални работници не работят съвместно с полицията или други органи, които биха могли да санкционират децата. Във връзка с това мобилната социална работа понякога е на ръба на закона – често мобилните социални работници стават свидетели на различни девиантни и делинквентни прояви от страна децата, за които би трябвало да сигнализират съответните органи, но с цел запазване на доверителните отношения с децата, те не го правят. При ситуация, характеризираща се със сериозен риск за личната безопасност или тази на трети лица, мобилните социални работници действат и без разрешението на младежите, за да могат да защитят застрашените лица.

Работа с различните полове и различните култури

Мобилните социални работници се съобразяват със специфичното за половете поведение на младежите, както и с изискванията, които се предявяват към тях от момчета и момичета. Мобилната работа с юноши изисква от социалните работници и компетентност по въпроси, свързани с различните култури. Важно е да бъде направена връзка между модела и начина на поведение на младите хора с особеностите на тяхната културна общност. Вникването в културния контекст на поведението на децата и юношите има съществено значение за осъществяването на ефективна комуникация и последващо взаимодействие.

През последните няколко години ситуацията по отношение на безнадзорните деца в България претърпя известна промяна. Броят на децата, изпаднали в състояние на трайна безнадзорност, рязко намаля, което от своя страна измести фокуса на работа на мобилните социални екипи от оказване на подкрепа на местата, където безнадзорните деца могат да бъдат срещнати, към местата, от които идват безнадзорните деца. От индивидуалната работа с деца на улицата фокусът бе прехвърлен върху работата в общност и оказването на подкрепа на семейства, чиито деца са в риск. Усилията на мобилните социални работници вече са насочени към различните махали, придобили популярност като „джобове на бедност“. Въпреки тази промяна мобилната социална работа запазва своя висок статут при подкрепата на безнадзорни деца както по отношение на превенцията, така и по отношение на кризисната интервенция.

Изводи. Работата на терен предоставя на мобилните социални работници възможност не само да диагностицират дефицитите, които децата на улицата

имат, и да осъществят контакт с тях, но и да реализират различни дейности чрез индивидуална работа и работа в група по посока на тяхната реинтеграция. Независимо от възможностите, които предоставя работата в институция, както и работата в семейна или близка до семейната среда, мобилната социална работа запазва своя статут на първично звено по отношение на предлаганата подкрепа. Работата с общност, от своя страна, предлага различни възможности за постигането на социална промяна по отношение на специфичната ситуация, в която се намират децата на улицата. Независимо дали ще я свързваме приоритетно с осъществяването на пряка интервенция или с превенцията на изпадане в състояние на безнадзорност, мобилната социална работа остава неделима част от цялостната подкрепа, която децата на улицата могат да получат.

ЛИТЕРАТУРА

Борисова, В. Социализация и ресоциализация. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“. С., 2001.

Димова, Д., И. Иванова-Попова. Наръчник за социална работа с деца и младежи на улицата. Стара Загора, 2004.

Енню, Д. Бездомни и работещи деца. Наръчник по планиране. С., 1998.

Кепелер, З., В. Шпехт. Анализът на социална среда като основа на Мобилната работа с юноши. Концепцията Мобилна работа с юноши. Щутгарт, 2007.

Кюблер, В. Установяване на контакт и поддържането му в рамките на Мобилната работа с юноши. Концепцията Мобилна работа с юноши. Щутгарт, 2007.

Малински, А. Мобилна социална работа на терен/в общността. Път към знание и позитивна промяна. Споделени практики на Сдружение „Деца и юноши“ в рамките на проект „Цялостен модел за работа с деца в риск и техните семейства“. Сдружение „Деца и юноши“. С., 2013.

Недкова, Н. Методология и практика на уличната работа. Наръчник за социална работа с деца и младежи на улицата. Стара Загора, 2004.

Николов, Ц. Неформалното обучение в контекста на ресоциализацията на безнадзорните деца. 120 години университетска педагогика. Между традицията и новите реалности. С., 2008. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

Ройтинг, М. Мобилната работа с юноши – прилагане на формите и принципите на работа в Германия. Концепцията Мобилна работа с юноши. Щутгарт, 2007.

Стойкова, Н. Индивидуализиране на социално-педагогическата работа с безпризорни деца. Наръчник за социална работа с деца и младежи на улицата. Стара Загора, 2004

Фондация ЕКИП. Ръководство за социална работа на терен с деца на улицата в България. Ръководство, основано на опита на различни организации в България (Работен документ). С., 2007.

Шпехт, В. Мобилната работа с юноши в Европа. Концепцията Мобилна работа с юноши. Щутгарт, 2007.

Шпехт, В. Социално-педагогическото развитие на функционалните еквиваленти като ключова концепция на Мобилната работа с юноши. Концепцията Мобилна работа с юноши. Щутгарт, 2007.

Szczepanski, A. What is outdoor education? Other ways of learning – Outdoor adventure education and experiential learning in school and youth work. 2001.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА
Том 106
ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI“
FACULTY OF PRESCHOOL AND PRIMARYSCHOOL EDUCATION
Tome 106

РАЗВИТИЕ НА ГИМНАЗИАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ (ОТ ОСВОБОЖДЕНИЕТО НА БЪЛГАРИЯ ПРЕЗ 1878 г. ДО ПРОМЕНИТЕ ПРЕЗ 1989 г.)

*МАРИНА ПИРОНКОВА**

Катедра „Социална педагогика и социално дело“

Марина Пиронкова. РАЗВИТИЕ НА ГИМНАЗИАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ (От Освобождението на България през 1878 г. до промените през 1989 г.)

Студията представя развитието на гимназиалното образование в периода от Освобождението през 1878 г. до промените през 1989 г., като фокусът е върху държавната политика спрямо гимназиалното образование и върху законодателното регламентиране на гимназията като част от образователната система. Очертани са три периода в това развитие: първият обхваща времето от Освобождението до 1909 г.; вторият е от 1909 г. до 1944 г. и третият – от 1944 г. до 1989 г. Първият период се характеризира със стремеж за установяване на гимназията като част от образователната система, с грижа за изравняване на мъжките и девическите гимназии и утвърждаването им като основа на висшето образование. Вторият период е време на стабилност и постепенно разширяване на мрежата от гимназии, прекъсвано от кратки и неефективни промени. Третият период – т.нар. социалистическо развитие, е белязан от противоречието на бурното откриване на гимназии през първите години и стремежа към професионализацията им през следващите три десетилетия.

Marina Pironkova. DEVELOPMENT OF THE SECONDARY EDUCATION IN BULGARIA (From the Bulgarian Liberation in 1878 to the changes in 1989)

The present paper follows secondary education development in the period from the Liberation in 1878 to the changes which took place in 1989, focusing in particular on the

* Контакт: Марина Пиронкова, ФНПП-СУ,София 1574, бул. „Шипченски проход“ №69А, marinapiri@abv.bg

Contact: Marina Pironkova, FPPSE-SU, Sofia 1574, Shipchenski prohod 69A marinapiri@abv.bg

government policy towards secondary education and the legal recognition of the high school as a part of the education system. A distinction is drawn between three periods in the development: the first one, covering the period from the Liberation to 1909, the second one- from 1909 to 1944 and the third one- from 1944 to 1989. The first period is characterized by the strive to receive recognition of high school as a part of the education system, the steps taken to bring women's high schools on par with men's and the recognition of high schools as a basis for higher education. The second period is one of stability and gradual expansion of the high school, interrupted by ineffective short-term changes. The third period or the so called socialist development is marked by the discrepancy between the rapid process of founding new high schools in the first couple of years and the strive towards changing them to professional ones in the following three decades.

Key words: education, secondary education, high schools, educational politics, education law, history of education, education system in Bulgaria

През последните години се обсъжда въпросът за повишаването на дела на младите хора с висше образование в перспектива до 2020 година в Европейския съюз и в България като страна – член на съюза. Образованието се утвърждава като фактор за преодоляване на безработицата и постигане на стабилност и икономически растеж. Разглеждат се делът на хората с висше, гимназиално и прогимназиално образование и техните възможности за реализация на пазара на труда. Българската образователна система през последните двадесет години се основава на общата европейската ориентация на страната ни и на законодателство, което търпи многократни промени. Проектът за закон за предучилищното и училищното образование, който бе дебатиран широко в обществото, няма шанс да стане закон и предстои ново обсъждане на основните въпроси на образователната система. В този процес е добре да се осмислят и изведат най-успешните идеи в развитието на българското образование. Един от елементите на образователната система, чието изследване е от значение за формирането на образователната политика, е гимназията.

Историята на българското образование е обект на проучване на историци, педагози, краеведи. Развитието на просветното дело след Освобождението е разглеждано в монографии (Негенцов, Ванев 1959; Радева 1982, 2002; Манафова 1987; Велев 1980), студии (Стателова 1986; Манафова 1986), статии. Изследвани са просветната политика и учебното дело в различни периоди. Съществуват публикации върху развитието на предучилищното възпитание и задължителното образование – първоначално и основно. Гимназиалното образование остава встрани от интереса на изследователите. Данни за развитието му могат да се открият в някои по-общи публикации (История 1982), в посочените по-горе монографии, но няма самостоятелно изследване върху гимназиалното образование – политически виждания за целите му, нормативно регламентиране, място в образователната система.

Настоящата студия цели да изследва промените, които настъпват в гимназиалното образование в един дълъг период от време – от Освобождението

на България през 1878 до последните обществено-политически промени през 1989 г. Във фокуса на изложението са държавната политика спрямо гимназиите и гимназиалното образование и нормативното им регламентиране като част от образователната система. Посочените данни за брой на гимназиите, ученици, програми са по-скоро илюстративни и не претендират за изчерпателност.

Времето от Освобождението на България през 1878 г. до последните обществено-политически промени, които започнаха през 1989 г., представлява период от повече от 110 години, през който се изгражда, развива и променя третата българска държава. Образованието, както и другите сфери на обществения и културния живот, преминават през редица по-основни и по-малки промени, които са свързани с общественото развитие и политическото управление на страната ни. Развитието на гимназиалното образование като част от образователната система може да бъде разделено на три периода на базата на нормативното регламентиране.

Първият период обхваща времето от 1878 г., когато се поставя началото на изграждането на образователната система на новоосвободената държава, до 1909 г., когато е приет най-трайният закон за народното просвещение. В този период гимназиалното образование се развива постепенно под влияние на различни търсения.

Вторият период е от 1909 г. до 1944 г. Горната граница се определя не от закона, който е приет четири години по-късно – през 1948 г., а от установяването на управление на Отечествения фронт, което предприема незабавни изменения в гимназиалното образование. През този период се наблюдава стабилно развитие на гимназиалното образование, като промените в него са краткотрайни.

Третият период е периодът на т.нар социалистическо развитие, който представлява обособен отрязък от историята на България със своя специфика и характерни черти. Той започва от 1944 г. и обхваща годините до 1989 г. От ноември 1989 г. до октомври 1991 г. реформите засягат предимно политическата система, а образователната система остава непроменена. През 1991 г. се приема новият закон за народната просвета, който е в сила и досега.

I. Първи период 1878 – 1909 г.

Гимназиалното образование в България се развива на основата на класните училища, създадени след 50-те години на XIX в., които през периода до Освобождението постепенно се разпространяват в градовете. Две от тях – Габровското и Пловдивското, се развиват до пълни гимназии и заедно с Болградската гимназия са трите учебни заведения, които още през Възраждането постигат завършен цикъл на средното образование.

Гимназиалното образование като елемент от образователната система е обект на нормотворческата дейност на Временното руско управление. Отде-

лът за народно просвещение и духовни дела поставя началото на регламентирането им с Привременни правила за реалните училища. Гимназиите (реални и класически) са държавни училища и техният бюджет се определя и управлява от отдела, а по-късно от Министерството на народното просвещение (за Източна Румелия – Дирекцията за народно просвещение). Открити са 2 класически гимназии в София и Габрово и 4 реални – в Пловдив, Сливен, Варна и Кюстендил (Из архивата 1905). Съществува възможност общините или отделни лица, които докажат сигурното обезпечаване на материалната им страна, също да получат разрешение за откриване на гимназии. Още през 1878 г. са направени първите стъпки към тяхното регламентиране и устройване с „Временни правила за откриващите се в настоящата 1878/9 учебна година гимназии в Българското княжество". Правилата заявяват категорично общообразователния характер на гимназиите и ги определят като „подготвителни заведения за постъпване в университети, политехники и други специални заведения" (чл. 1). Изготвената през май 1879 г. учебна програма и за двата типа гимназии е копирана изцяло от руската (Манафова 1986). Поради недостатъчния брой ученици за въпросната учебна година се предвижда откриването само на първите два класа, а преподавателите – по трима души на щатни места. Записването на учениците в гимназиите става след изпит, който цели да установи минимума знания, който трябва да притежават кандидатстващите. Знанията обхващат материал от Закон Божи и Свещена история, езикова подготовка (четене, преразказ, писане) и четирите аритметични действия (Станимиров 1904). Две години по-късно, през 1881 г., министър К. Иречек отчита съществуването на 12 държавни учебни заведения в Княжество България, от които 7 са гимназии – 1 мъжка класическа в София, 4 реални – в Габрово, Лом, Кюстендил и Варна и 2 девически – в София и Търново (Из архивата 1905). Съществуват и общински класни училища, които имат тенденцията да станат гимназии, например в Русе, Свищов и Шумен, но амбициите на общините се сблъскват с недостига на средства и невъзможността да осигурят постоянното им финансиране.

Временното руско управление, а след него и българските правителства стимулират обучението в гимназиите, като отпускат стипендии за учениците, освобождават ги частично или напълно от учебни такси. През първата учебна година – 1878/1879 г. в Софийската мъжка гимназия има 30 държавни стипендианти, а стипендии са отпускани в течение на следващите повече от две десетилетия, с изключение на 1893/1894 г., до края на учебната 1902/1903 г. (Станимиров 1904:19-20) В Софийската девическа гимназия също са отпуснати стипендии и през 1879/1880 г. са отбелязани 18 стипендиантки и 2 полустипендиантки, което прави повече от половината ученички (Бракалов 1904:10-11). Въпросът за критериите за отпускане на стипендиите вълнува учениците в Габровската гимназия, според които има случаи на „вопиюща неправда" (Симеонов 1925:95). В общинските гимназии държавни стипендии

не се отпускат, подкрепата за бедни ученици се постига чрез отпускане на безплатни учебници и освобождаване – частично или напълно, от учебна такса. Стремежът за правилно изразходване на средствата, предназначени за квартира и издръжка на учениците, насочва софийския инспектор към настаняване на учениците в пансиона към „Благотворително дружество“, наречен „Александровски пансион“. Грижата за подходяща възпитателна среда насочва ръководството на Сливенската гимназия към откриване на пансион за стипендиантите, управляван от учителя Бертран (Исторически 1934:20, 36). Държавната политика по отношение на гимназиалното образование е стимулираща, търсят се пътища и средства за преодоляване на пречките пред изграждането на модерни по дух и съдържание средни учебни заведения.

В Източна Румелия – област, която в течение на седем години има самостоятелно развитие, гимназиалното образование се разглежда в законопроекта за областните гимназии, който е приет от Областното събрание през 1881 г., но поради липса на одобрение от централната власт (султана) не може да бъде въведен (Стателова 1986). Дирекцията за народно просвещение преодолява този проблем с Публично-административен правилник за областните реални гимназии, Публично-административен правилник за областните девически гимназии и др. Областните гимназии са мъжки и девически, като мъжките са със 7 класа, а девическите – с 6. Мъжките реални гимназии имат два кръга: първи от 4 години и втори от 3 години, който има два отдела – класически и реален. Девическите гимназии също имат два кръга по 3 години (Сборник 1884). Първият кръг на мъжките гимназии е равен като продължителност и програма на гражданските училища, като целта е да могат ученици, завършили граждански училища, да получат по-високо образование. В края на всяка учебна година се полага изпит за преминаване в по-горен клас. Целта на мъжките гимназии е да дават практически знания на учениците и да ги подготвят за следване във висшите учебни заведения. Тази цел се отразява в учебната програма, която има общообразователен характер, но включва и някои предмети, които дават и по-практическа насоченост. В реалния отдел се изучават вероучение, нравоучение, български и френски език, математика, история, география, естествена история и физика. Класическият отдел включва още латински и гръцки език, психология и логика. Практическата насоченост се реализира с изучаването на „наука за областните учреждения“, счетоводство и търговска наука, политическа икономия. Открити са две мъжки гимназии – в Пловдив и Сливен, и две девически – в Пловдив и Стара Загора. В програмата на девическите гимназии са включени домакинство, ръкоделие и педагогика. Областните гимназии достигат пълно развитие още преди Съединението от 1885 г. да ги направи част от образователната система на Княжеството.

Гимназиалното образование търпи промени още през 1880 г., когато с Предложенията за материално поддържане и учебно преустройство на училищата на министър Иван Гюзелев се утвърждава трикласното училище, което

по програма съвпада с първите гимназиални класове и играе ролята на долен курс на гимназиите. Вследствие от това гимназиите се реформират, като се оформят два цикъла – долен с 3-годишен курс на обучение, и горен с 4-годишен курс на обучение. Същинската гимназиална подготовка започва от горния курс, в който се изучават съответно: в класическия отдел – древни езици и хуманитарни предмети, а в реалния – математика, естествознание и модерни езици. Падането на правителството става причина внесеният в Народното събрание законопроект, който цели да оформи една цялостна структура на образователната система с обособена гимназия с 5-годишен срок на обучение за класическия отдел и 4-годишен за реалния, да не стане факт и проблемите на гимназията да се решават с полумерки (Алексиев 1912). Подобна е съдбата на законопроекта на Д. Агура от 1883 г., а Законът за обществените и частните училища от 1885 г. не разглежда гимназиалното образование. При липсата на съответния закон дейността на гимназиите се осъществява на основата на две инструкции – Инструкция за управлението на държавните учебни заведения в Княжеството България и Инструкция за окръжните училищни инспектори, приети от Министерството на народното просвещение в началото на 1881 г.

Развитието на гимназиалното образование в периода 1878 – 1891 г. дава възможност за оформянето му като важна част от образователната система. Въпреки трудностите от нормативен (липса на закон), финансов, материален (липса на сгради, учебници, учебни пособия) и кадрови (недостиг на подготвени учители) характер гимназиите се изграждат, като набират опит, авторитет и самочувствие.

Първият закон, в който се регламентира гимназията в българската образователна система, е Законът за народното просвещение от 1891 г. До приемането му гимназиите се развиват и функционират на базата на правила, програми и други подзаконови актове. Министър-председателят Стефан Стамболов, известен като последователен поддръжник на образованието, и то на общото образование, подкрепя в Народното събрание гимназиалното образование срещу нападките на консерваторите, застъпници на професионалния клон на образованието. „На 3,700,000 жители, чини ми се, че 7 гимназии не са твърде много, защото желателно би било и тоя който продава маслини и тоя който адвокатствува да има средне образование“ (Алексиев 1912). Така идеята за общообразователния характер на българското училище – начално и средно, след известни опити за отстъпление е утвърдена със закон през 1891 г.

В четири глави на закона са разгледани въпросите на структурата, управлението, издръжката, програмите и учителския персонал на средните училища. Просветната политика на Стамболовото правителство в подкрепа на общото образование като средство за културно издигане на българското общество намира израз в целта на средните училища – да дадат на младежите по-обширни общи познания и да ги подготвят за висше научно образование (чл. 121). Средните училища се разделят на два курса – долен с три класа и

горен с четири класа. Долният курс на средните училища съвпада със съществуващите трикласни училища и се надгражда над 4-то отделение на основното училище. Горният курс на средното училище е по същество гимназиален и се дели на два отдела – реален и класически. В двата отдела има общи задължителни предмети като: български език и литература със старобългарски, френски или немски език, география, история, математика, естествена история, физика, химия, психология, логика, етика. Спецификата на двата отдела се оформя съответно от латински и гръцки език и литература за класическия отдел и геометрическо чертане, рисуване и дескриптивна геометрия – за реалния. В девическите гимназии, чиито програми са с педагогическа насоченост, се изучават педагогика, дидактика, методика, ръкоделие и стопанство (чл. 125-127). Преминаването от една училищна степен в друга, по-горна, става свободно. За преминаване от един отдел в друг се изисква приемен изпит поради различието в учебните дисциплини. Завършването на средното образование става със зрелостен изпит (чл. 138).

Обучението в средните училища не е безплатно и за него се заплаща годишна такса, която се използва целево за закупуване на учебни пособия и подпомагане на бедни ученици. Таксата за долния курс е 8 лева, а за горния – 12 (чл. 146), а учителският съвет е органът, който може да освобождава от такса бедните ученици.

Законът поставя гимназиалното образование като предпоставка за придобиване на по-висока култура и познание и заедно с това като основа на висшето образование. Визират се и средни специални училища – педагогически, духовни, търговски и индустриални, но реално в образователната система остават на подчинение на МНП и се развиват само педагогическите. По въпроса за съотношението между общото и професионалното образование изключително точни са мислите на Никола Алексиев, който проследява политиката на българските правителства до 1912 г.: „... за отваряне на професионални училища се искат много средства, когато общообразователните струват сравнително много ефтино... Най-важната причина обаче, за гдето всички общини отварят общеобразователни училища, е факта, че те не предопределят бъдещето занятие на детето, а дават възможност то да се подготвя за много професии и служат за постоянно издигане на хора от долните обществени слоеве в горните“ (Алексиев 1912). Обществената значимост на гимназиалното образование е един от факторите, които определят неговото разширяване в следващите близо две десетилетия въпреки постоянните опити за отклоняване на младежите от него. Законопроектите, внесени от К. Величков, д-р Вачов, П. Каравелов, Н. Апостолов, с различни средства – увеличаване на таксите, приемни изпити, фиксиран брой на паралелките, се стремят да ограничат гимназиалното образование, но нестабилната политическа обстановка и съпротивата на опозицията в Народното събрание не позволяват превръщането им в закон.

Девическите гимназии според закона от 1891 г. остават с различен срок на обучение и учебни програми. Изравняването на девическото гимназиално образование с мъжкото се осъществява с промените, които пет години по-късно внася министър Константин Величков. Законопроектът предвижда долен и горен курс на девическите гимназии, като тези, които имат само долен курс, се наричат петокласни. Целта на долния курс е да даде завършено образование, „необходимо за една просветена гражданка и майка“ (Радева 2002:75). С промените от 1896 г. в девическите гимназии се обособяват два отдела – педагогически и общообразователен. Създават се петокласни девически училища, които представляват завършено цяло, и пълни седмокласни девически гимназии, с което те се изравняват като срок на обучение с мъжките. Окончателното изравняване на програмите на девическите гимназии с тези на мъжките става по инициатива на министър Иван Шишманов през 1904 г. (ДВ, бр. 38 от 20 февруари 1904 г.). С този акт става възможно и жените да постъпват в университета и да продължат образованието си.

През периода до 1909 г. в течение на три десетилетия българските гимназии увеличават своя брой и обхвата на ученици. За учебната 1908/1909 г., годината преди приемането на Закона за народното просвещение, броят на пълните гимназии достига 28, от които 24 държавни и 4 частни. Освен тях има 56 непълни гимназии, като най-много – 33, са четвъртокласни, 19 – петокласни и 4 – шестокласни. Учениците в пълните гимназии са 17 894, от които 11 676 момчета и 6218 момичета (Статистика 1910). Тези данни свидетелстват за успешното развитие на гимназиалното образование въпреки трудностите от материален характер и общото обедняване на българското общество в резултат от кризата на границата между двете столетия.

II. Втори период 1909 – 1944 г.

Законът за народното просвещение, който има най-дълъг срок на действие, е приет при управлението на демократите през 1909 г. и е в сила до 1948 г., въпреки че неговите текстове многократно са изменяни според политическите виждания за развитието на просветното дело и според потребностите на практиката. Той продължава линията на развитието на общообразователния характер на българското училище. След близо две десетилетия на дебати за ограничаване на общото образование за сметка на професионалното законът потвърждава стремежа на българското общество за просвещение на народа и издигане на културното и социалното му равнище чрез училището. В него е заложено свободното преминаване от една образователна степен към друга, по-висока. Слага се край на паралелното съществуване на трикласни училища и долен курс на гимназиите. Налага се съществуването на прогимназията, която е част от основното образование. Тя е продължение на първоначалното училище и основа на средното (чл. 44). Така гимназиите се освобождават от

долния си курс и остават с 5 класа – и мъжките, и девическите. Според програмите си гимназиите биват три типа: с латински и гръцки език (класически), само с латински (полукласически) и без тези езици (реални). В девическите гимназии се изучават извън общите предмети и домашна икономия, наука за възпитанието и ръкоделие (чл. 116).

При представянето на законопроекта пред Народното събрание министър Никола Мушанов аргументира предложенията за промени с изравняването на гимназията с европейските гимназии като срок на обучение. Дипломите на българските абитуриенти трябва да съответстват на европейските, което дава възможност на българските младежи да следват в чужди университети. Петокласната гимназия дава възможност учебният материал да се разпредели така, че обучението да не е повърхностно, а солидно и системно (Крачунов 1934). Качествата на закона се признават и от поддръжниците на демократическото правителство, и от опозицията и правителствените промени по-късно не рефлектират върху действието му.

Духът на закона е в подкрепа на общото образование и довежда до увеличаване на броя на гимназиите, като задължава всяко окръжие да открие по две гимназии – една мъжка и една девическа. През учебната 1906/1907 г. в България има 26 пълни средни училища, от които 17 са гимназии – 11 мъжки и 6 девически. За сравнение през 1911/1912 г. техният брой е нараснал на 40 и то изцяло за сметка на гимназиите – 31, от които 18 мъжки и 13 девически. Отделно от тях действат още 19 непълни гимназии с два и три гимназиални класа (Манафова 1987). През годините общините стават все по-активни в стремежа си към развиване на класните им училища до пълни средни училища, а МНП подкрепя техните усилия. Свидетелство за този процес е разрешението на мъжките непълни гимназии в Севлиево, Дупница и Панагюрище и на девическите непълни гимназии в Хасково, Силистра, Разград, Габрово, Казанлък и Свищов да откриват нови класове и да се развият до пълни гимназии (ДВ, бр. 25 от 1 февруари 1912 г.). Тези учебни заведения се издържат „всецяло“ от общините, които са поискали откриването им. В Народното събрание, където се дебатира по въпроса дали трябва да се развива общо или професионално образование, и министър С. Бобчев, и представители на опозицията като С. Чилингиров се обединяват в решение да се откликне на настоятелните искания на гражданите от редица градове да откриват гимназии (Манафова 1987).

В периода до 1948 г. развитието на гимназиите е устойчиво, като бавно, но постоянно, нараства както техният брой, така и броят на учениците в тях. В този процес се откроява времето на управлението на БЗНС, при което има по-значителни промени в областта на образованието. Общият дух на промените в ЗНП от 1921 г. (ДВ, бр. 87 от 21 юли 1921 г.) може да бъде определен първо като практическа и професионална насоченост на образованието и второ – разширяване на достъпа до образование. Промените, които се предвиж-

дат за гимназиите, са резултат и от двете насоки. Първата насока откриваме в целта на средните училища – да завършат общото развитие на учещите се в тях и да им дадат ония теоретически и приложни знания, които са необходими за самостойна дейност в живота или за специализиране в някое висше учебно заведение (чл. 108). Изразите „приложни знания“, „самостойна дейност“, „специализиране“ отразяват политиката на Земеделския съюз и желанието му образованието да стане основа за активна икономическа и гражданска позиция на младото поколение.

Втората насока намира отражение в областта на средното образование, в разделянето на гимназиите на две части. Първата част, която трае 3 години, се обособява като самостоятелно училище под името реално училище, наричано по-често реалка. Съответно на наименованието, в реалката не се изучават класическите езици, философска пропедевтика и дескриптивна геометрия. За сметка на това, в програмата ѝ са включени народно стопанство, кратки познания по земеделие, търговия, занаяти и индустрия, кооперативно дело и сметководство, с което реалката добива практическа насоченост.

Реалните училища са основа както на гимназиите (с 2 класа), така и на педагогическите и специалните училища. Гимназиите могат да бъдат само държавни и в тях се постъпва след полагане на конкурсен изпит. Въпреки стремежа на министър Омарчевски към намаляване на гимназиите до 18–19 (12 мъжки и 6–7 девически) Народното събрание не му дава исканата подкрепа (Велев 1980). Броят на мъжките гимназии е определен на 22, а девическите – на 11. Трите типа програми – с латински и гръцки език, с латински език и без древните езици, остават, както и съответното на това определяне на гимназиите като класически, полукласически и реални. Обучението в гимназията завършва със зрелостен изпит и само тези, които го издържат, придобиват правата на завършили средно образование (чл. 156).

Реалките допринасят за разширяване на общото образование и данните за увеличаването на непълните гимназии са от 34 през 1919/1920 г. до 127 реалки през 1922/1923 г., което е почти тройно. Заедно с това трябва да се отчете, че новооткритите реалки са малки, което се потвърждава от факта, че трикратното увеличение съответства на значително по-малко увеличение на броя на учениците в тях. За период от една година – от 1920/1921 г. до 1921/1922 г., учениците нарастват от 3709 на 4287 (Статистика 1926), което прави с близо 16 %. Реалките са привлекателни и с по-ниските учебни такси от 50 лв., които са десеторно по-малки от таксите за гимназиите, които са 500 лв. Целта на земеделското правителство е да се ограничи напливът за гимназиите и мерките очевидно дават резултат, защото през учебната 1922/1923 г. се отчита намаляване на учениците в гимназиите с близо две хиляди (Велев 1980). Промените, които се въвеждат от земеделския закон, ощетяват сериозно равнището на класическия отдел, в който само за две години трябва да се овладеят древните езици и хуманитарните дисциплини.

Действието на земеделския закон продължава до лятото на 1924 г., когато министър-председателят Александър Цанков, който управлява и просветното министерство, внася изменение на ЗНП, гласувано на 23 юни 1924 г. В речта си пред Народното събрание вносителят заявява: „Ние не можем да имаме нито само реална гимназия и да оставяме реализъм в основата на нашето училище, нито само класическа гимназия, нито пък може професионалното образование, дори когато държавата има достатъчно средства за него, да измести общото образование“ (Дневници, 4 април 1924 г.).

Изменението връща в общи линии положенията на закона от 1909 г., като премахва реалките и възстановява петгодишните гимназии. В целта на средните училища липсва практико-приложният дух. Средните училища трябва да завършат физическото и душевното развитие на учещите в тях, като им дадат необходимите познания и сръчности, общо и гражданско възпитание, които са им необходими за самостойна дейност в живота и за следване във висши учебни заведения (чл. 112). Гимназиите се откриват и финансират или от държавата, или от общините, като пълните гимназии са грижа на държавата, а непълните гимназии – на общините, които ги откриват. Така вместо съществуващите реални училища се допуска откриването на непълни гимназии с до 3 класа. Условие за откриването им е наличие на подходящи помещения, достатъчен брой ученици (поне 20 за клас) и подготвен учителски персонал (чл. 181). Недостигът на учители с нужния образователен ценз се оказва ахилесовата пета в земеделската реформа на средното образование. Ако в първоначалните училища (1922–1923 г.) 90 % от учителите притежават изискваното по закон образование, то за прогимназиалните учители, чиито брой нараства двойно в периода 1919–1923 г. само 36 % имат нужното образование. За реалките няма конкретни данни, но можем да съдим за положението в тях от факта, посочен по-горе – че за 3 години броят им нараства близо 3 пъти. При такова рязко увеличаване на училищата не е възможно да се подберат подготвени и притежаващи необходимия образователен ценз учители.

Законът поставя изисквания към кандидатите за гимназиите, които биват класирани по успех и поведение. Мотивите на министъра са да се подберат за средните училища способни и трудолюбиви младежи (Крачунов 1934). Преминаването от непълна в пълна гимназия става след успешното полагане на приемни изпити по езиците и по математика (заб. към чл. 134). Такава проверка на равнището на знанията е необходима, за да се намали броя на репетентите – учениците, които остават в същия клас поради слаб успех.

Промените, които предприемат правителствата след 19 май 1934 г., са в по-голямата си част свързани с управлението на образователната система. В средното образование се предприемат колебливи и непоследователни мерки за възраждане на идеята за професионализиране на българското училище. Възобновява се идеята на земеделското правителство за реално училище, но този път с двегодишен срок на обучение. Неговата цел е, като открие заложби-

те и наклонностите на ученика, да го насочи по пътя на професионалната подготовка (Николов 1934). На конференция на гимназиалните директори през август 1934 г. се изработва програмата за средното реално училище. В. А. Манов, началник на отделението за средно и висше образование, застъпва тезата, че гимназията е свръхнатоварена със задачи – от една страна, да подготвя младежите за самостоятелна дейност в живота, а от друга – да ги готви за следване във висши учебни заведения (Манов 1934). През учебната 1931/1932 г. съществуват 89 пълни и непълни гимназии с 33 243 ученици. От тях 17 630 минават в по-горен клас, което прави 53 %. Останалите повтарят, явяват се на поправителни изпити или минават условно (Влайков 1934). Данните показват, че близо половината от гимназистите не се справят с учебния материал или имат сериозни затруднения.

В резултат от тези действия през 1934 г. гимназиите са намалени от 60 на 30, закрити са непълните гимназии и на тяхно място са открити 54 реални училища. Тази рязка промяна предизвиква голям наплив към гимназиите, като в някои от тях учениците надминават 2000, което създава трудности с училищните помещения (Белдедов 1938). Неуредиците предизвикват закриване на средните реални училища само две години след създаването им, преди да са дали първия си випуск, и връщане към непълните гимназии. Връщането е съпроводено с увеличаване на пълните гимназии на 80, а на непълните – на 31.

III. Трети период 1944 г. – 1989 г.

Първите промени, които настъпват след 9 септември 1944 г. засягат учебните програми в гимназиите, както и изискванията за постъпване в гимназиите и за преминаване в по-горен клас. Изучаването на предмета „Религия с история на българската църква“ е премахнато с Наредба-закон от 6.XI.1944 г. (Сборник 1944). Със същия документ се премахват приемните изпити за постъпване в IV и VI клас на гимназията, за преминаване от гимназиални класове (на непълните гимназии) в гимназии, както и изискването за минимален успех 3.50 за преминаване от V в VI клас. Любопитен е фактът, че тя излиза в Държавен вестник на 10 януари 1945 г. (№ 7), но е изпратена с окръжно № 390 за „знание и изпълнение“ до директорите на гимназиите още през ноември 1944 г. Скоро след това – през май 1945 г., с решенията на Висшия учебен съвет са ликвидирани класическият и полукласическият отдел на гимназията. Кирил Драмалиев заявява, че изучаването на старогръцки и латински език е наследство от друга епоха и анахронизъм и затова трябва да отпадне (Чичовска 2011). Със сходни мотиви са премахнати от учебните програми на гимназията предметите етика и логика. Съкращава се срокът на обучението с една година и така VII гимназиален клас става последен, като за това решение повлияват аргументите за общодържавни стопански нужди.

Като елемент от политиката на демократизация на образованието в малките селища се откриват нови гимназии и гимназиални класове, които не са обезпечени с преподаватели, учебни пособия и материални условия. Това довежда до масовизиране на гимназиите, но и до рязък спад в равнището на подготовка. На зрелостния изпит по математика през учебната 1948/1949 г. две трети от завършващите гимназисти получават двойки. Половината от тях повтарят слабия си успех и на следващите две сесии (Чичовска 2011). Успехите на масовизирането на средното образование всъщност означават принизяване на подготовката в новосъздадените гимназии и формалното им причисляване към гимназиалното образование.

Законът за народната просвета от 1948 г. е първият закон, който утвърждава една изцяло държавна училищна система, централизирана и унифицирана. За първи път в закон за народната просвета се въвеждат и идеологическите формулировки, които през следващите десетилетия ще станат език на нормативните документи. Целта на училището – основно и средно, е да даде на децата системни научни знания, да развие у тях полезни обществено-трудови навици и сръчности и да положи широка общообразователна основа за по-нататъшно общо и професионално образование (за средните – висше), както и да ги възпита в прогресивно-демократичен дух, да развие у тях научен обществено-политически мироглед, за да станат годни строители на социалистическото общество (чл. 26 и 61). Акцентите тук са научни знания, трудови навици и политическо възпитание с оглед новия обществен строй и неговите ценности.

Гимназиите остават като вид средно училище, което дава общо образование и могат да бъдат пълни и непълни, като пълните са с четири класа и обучението в тях завършва със зрелостен изпит. Завършването на последния, VII клас, но без зрелостен изпит дава права за заемане на място, изискващо средно образование. Зрелостният изпит е задължителен за продължаване на обучението в учебно заведение от по-горна степен. В закона все още се допуска съществуването на непълни гимназии, но с изменението му от 1950 г. се предвижда постепенното развитие на всички гимназии до пълни. Това изменение въвежда промяна и в класовете – отделенията на началните училища вече се наричат класове и съответно гимназиалните класове стават VIII, IX, X и XI.

Шест години след приемането на ЗНП, през 1954 г., е издаден Указ № 330 за народната просвета, с който се решават главно управленски въпроси, но някои текстове засягат и гимназиалното образование. Целта на общото образование, част от което е гимназиалното, е лаконично формулирана: да даде на учащите се системни и трайни знания по основите на науките и да ги възпита в комунистически дух (т. 5).

С указа се дава възможност за осъществяване на обучение на трудещите се без откъсване от производството, като държавата открива за тази цел училища. Нещо повече, трудещите се могат да завършат класове от общообразователното училище, основно и средно образование, без посещение на

училища – чрез явяване като частни ученици, задочно или екстернатно (т. 8 и 9). Наред със самостоятелните гимназии – VIII–XI клас, съществуват и средни училища – I–XI клас.

В края на 50-те години на XX в. подражателността в политиката на БКП и на българската държава по отношение на промените в Съветския съюз води до приемането на нов просветен закон. Една година след гласуването на Закон за укрепването на връзката на училището с живота и за по-нататъшно развитие на системата на народното образование в СССР през декември 1958 г. в България се приема Закон за по-тясна връзка на училището с живота и за по-нататъшно развитие на образованието в НР България (1959). Целта на закона е да преодолее различията между общообразователния и професионалния клон на образованието и да установи образователна система, в която училищата да съчетават общи и професионални знания с практическа професионална подготовка. Законът въвежда нов вид училище – средното политехническо училище, в което гимназиалните класове остават под наименованието „горен курс“ – IX–XII клас. Горният курс трябва да подготви образовани и културни граждани за всички области на живота, годни за активна работа в промишлеността, строителството, селското стопанство, културата и др. При завършването на горния курс учещите трябва да са овладели поне една производствена специалност с масово приложение. Тази специалност няма отношение към останалите изучавани дисциплини, нито има влияние върху възможността за обучение в по-горна степен – висши или полувисши учебни заведения.

След 1959 г. в течение на тридесет години – до 1989 г., образователната система не се управлява чрез закони, обсъждани и гласувани от представителите на българското общество в Народното събрание, а от партийни решения и документи, приети на форумите на БКП. Първият пленум на Централния комитет на БКП, който определя развитието на просветното дело в България, се състои през юли 1969 г. Решенията му носят заглавието „Основни положения на реформата на образователната система на НР България“ (Основни положения 1969). В записката на Т. Живков до Политбюро се поставят проблемите, довели до необходимостта от реформи. Отбелязват се „някои неудачи“ с политехническите училища у нас и в другите социалистически страни. Сред причините за тези неудачи се посочват слаба теоретична изясненост, традиционализъм и формализъм в учебното дело, организационни слабости, трудности в материално-техническата база (Живков 1969). Поставя се и въпросът за съкращаване на срока на средното политехническо образование на десет години.

Въпреки отчетените трудности пленумът поставя въпроса за увеличаване на задължителното образование до равнището на средното образование. За създателите на този документ това е въпрос на недалечно бъдеще. Решаването на проблемите в образователната система се възлага на новия тип средно учебно заведение – единното средно политехническо училище. Предвижда се

окрупняване на учебните заведения чрез закриване на малките и нежизнеспособни училища.

На фона на оптимистичното планиране на задължителното средно образование данните, изнесени от министър С. Василев по същото време, представят сериозните проблеми пред българското образование. Много от постъпилите в средните учебни заведения не завършват поради слаб успех. За учебната 1967/1968 година статистиката отчита 12,9 % ученици от общообразователните училища, които са отпаднали в течение на учебната година и са останали да повтарят. За другите видове средни училища процентите са по-високи. Въпреки успехите в областта на образованието министърът отчита 22 % от младежите, които не успяват да завършат основно образование (Василев 1969). Това противоречие се обяснява с педагогически грешки (завишен успех, незадоволителна взискателност на учителите) и проблеми с обучението на децата в селища с турско население.

В началото на 70-те години започват промените в образователната система – срокът на обучение в горния курс на средното политехническо училище се променя, като става 3 години, докато за средните професионални училища остава 4-5 години. През 1972 г. е поставено началото на реализирането на визирания от Юлския пленум модел на единното средно политехническо училище (ЕСПУ) като експериментален (Радев 2002).

Следващият пленум на ЦК на БКП, който се занимава с въпросите на образованието, се провежда през лятото на 1979 г. В приетия от пленума документ се утвърждава единното средно политехническо училище, в което „се затваря цикълът общообразователна подготовка – овладяване на широк професионален профил – специализация в дадена конкретна област“ (Тезиси 1979:37). Общообразователната подготовка е съкратена на 10 години и при завършването ѝ на ученика се дава свидетелство за резултатите от обучението му в ЕСПУ и характеристика на изявените склонности и професионалната му насоченост. В процеса на обучение в първата степен учещият придобива известна професионална ориентация и адаптация, за да направи избор за широка професионална област. Втората степен (овладяване на професия с широк профил) и третата (непосредствено овладяване на конкретната специалност в условията на реалното производство), които траят общо две години, са неотменна част от средното образование. Те се осъществяват в учебно-професионален комплекс, който е „органически неразделна част от единното политехническо училище“ (Тезиси 1979). Едва след завършване на третата степен учениците получават диплома за завършено средно образование и съответно едва тогава могат да кандидатстват за по-висока образователна степен.

Непосредствено преди пленума се провежда конференция, организирана от Научно-изследователския институт по професионално образование на тема „Социално-икономическа ефективност на средното образование при развитото социалистическо общество“. В представените от Н. Великов данни

за готовността за непосредствена реализация в материалното производство и обслужващата сфера изпъква ниската готовност на завършилите гимназия (9,4 %) спрямо завършилите професионални училища (между 29,2 % и 46,3 % за различните видове) (Великов 1979). Въпреки че авторът избягва да прави оценки и заявява, че процесите се сложни, цифровите данни категорично внушават неспособността на гимназиите да подготвят „субективния фактор" – учениците, за реализация в необходимите за държавата сфери. Така се обосновава необходимостта от промяна на образователната система и отпадане на гимназията като част от средното образование.

За прилагане на предвидената нова образователна система се създава Общонационална програма за развитието на образователното дело в Република България, в която се набелязват конкретни мерки и етапи за въвеждане на новата структура – до 1983 г. преход към новата система, до 1993 г. пълно реализиране на новото ЕСПУ и завършване на първия му випуск.

Образованието е консервативна система и историята показва, че резките завои при нея водят до негативни резултати. Въвеждането на горепосочената реформа, което започва през 80-те години на XX в., не се осъществява докрай и това дава възможност да не се унищожава една утвърдена от практиката училищна степен, каквато е гимназията.

Какви са изводите от изследването на развитието на гимназиалното образование в България? Гимназията се създава като елемент от образователната система на новоосвободената българска държава и следва образците на руските и европейските гимназии. В условията на ограничени обществени ресурси – финансови, материални и персонални, държавната политика стимулира изграждането на гимназиите и преодоляването на пречките за развитието им. Изграждат се връзките с по-долната образователна степен и са оформени като основа на висшето образование. През втория период от развитието на гимназиите те са утвърдени учебни заведения, изравнени с европейските, в които учениците получават солидно общо образование. Трите програми – класическа, полукласическа и реална, дават насоченост на подготовката. Започва разпространението им в повече градове, което увеличава значително броя им.

Третият период е свързан със значителни промени в гимназиите – закрити са класическия и полукласическия отдел, срокът на обучение е намален на четири години. Открити са множество нови гимназии, които не са осигурени с необходимите учебни условия и подготвени преподаватели. Към края на периода се поставя под въпрос съществуването на гимназията.

Днес гимназиалното образование е възвърнало своето място в образователната система и обществения си престиж. То е част от общото образование и е най-масовото училище, осигуряващо средно образование. Въпреки демографската криза на ежегодните конкурсни изпити за профилираните гимназии – най-престижните средни училища, кандидатите се състезават за място

в тях. Резултатите от държавния зрелостен изпит показват високо равнище на подготовката, която се осъществява в тях.

Гимназиалното образование е доказало своята значимост в образователната система и следва да продължи да се развива, като се опира на традициите. Неговата насоченост към подготовка на учениците за висше образование се затвърждава с перспективата за повишаване на образователното равнище. Високото образование става необходимост за успешна реализация в бързо променящите се условия на нашето настояще.

ЛИТЕРАТУРА

Нормативни актове и публикувани документи

Стенографски дневници на Народното събрание

Из архивата на МНП 1878/1879 и 1884/1885 г. Събрал по поръка на Министерството Н. Ив. Ванков. С. 1905.

Инструкция за управлението на държавните учебни заведения в Княжеството България, ДВ бр. 4 от 31. I. 1881 г.

Основни положения на реформата на образователната система в България, Народна просвета, 1969, 9, 9–29.

Сборник от закони, правилници и наредби на Дирекцията на народното просвещение в Източна Румелия от 1879 до края на 1883 г. Пловдив, 1884.

Сборник от наредби-закони и окръжни предписания на Министерството на народното просвещение от 9 септември до 10 ноември 1944 г. С., 1944.

Сборник, съдържащ Привременен устав за народните училища; Привременни правила за реалните училища и др. Пловдив, 1878.

Статистика на образованието в България 1907–1948 г.

Тезиси за развитието на образователното дело в НР България, Народна просвета, 1979, 8, 23–68.

Указ за народната просвета (№ 330). Известия, бр. 90 от 9 ноември 1954 г.

Литературни източници

Белдедов, Е. Развой на образователното ни дело през последните двадесет години. – Училищен преглед 1938, 940–961.

Бракалов, И. Исторически очерк за основаването и развитието на I-та Софийска държавна девическа гимназия. В: Юбилеен сборник на Първа софийска държавна девическа гимназия 1879 – ноемврий – 1904. София, Държавна печатница, 1904, 3–33.

Василев, С. Решението на пленума на Централния комитет на Българската комунистическа партия по образованието и нашите предстоящи задачи, Народна просвета, 1969, 10, 3–27.

Велев, А. Просветна и културна политика на правителството на Александър Стамболийски, С., 1980.

Великов, Н. Проблеми на социално-икономическата ефективност на средното образование в България, Народна просвета, 1979, 7, 21–37.

Влайков, М. Средното реално училище в училищната ни система, Училищен преглед, 1934, 391–402.
Исторически преглед на Сливенската народна мъжка гимназия от основаването ѝ до днес. В: Юбилеен сборник на Сливенската мъжка гимназия „Добри П. Чинтулов“ по случай 55-годишнината от основаването й. С., Държавна печатница, 1934.
История на образованието и педагогическата мисъл в България, т. 2 С., 1982.
Крачунов, К. Народна просвета в България, С., 1934.
Манафова, Р. Културното развитие на България при Временното руско управление (1877–1879), Известия на института по история, Т. XXIX., 1986, 101 – 133.
Манафова, Р. Култура и политика, С., 1987.
Манов, В. Средното реално училище и гимназията, Училищен преглед, 1934, 391–402.
Николов, П. Средното реално училище и професионалното образование, Училищен преглед, 1934, 402–417.
Попов, Н., М. Пиронкова Образователната система в България, С., 2007.
Радев, П. История на българското образование, Пловдив 2002.
Радева, М. Културната политика на българската държава. С., 2002.
Симеонов, А. Ученичеството ми в Габровската държавна реална гимназия през 1880/81 – 1883/84 учебни години. В: Юбилеен сборник по отпразнуването 50 годишнината от I-ия випуск на Габровската „Априловска“ гимназия. Габрово, Печатница Модерно изкуство, 1925, 90–105.
Станимиров, С. Из историята на I Софийска държавна мъжка гимназия. В: Юбилеен сборник на Първа софийска държавна мъжка гимназия 1879 – 9 януарий – 1904. София, Държавна печатница, 1904, 1–31.
Стателова, Е. Културен живот в Източна Румелия (1879–1885). – В: Известия на Института по история, т. XXIX. С., 1986, 5–61.
Чичовска, В. Политиката срещу просветната традиция. С., 2011.
Юбилейна книга на Русенската народна мъжка гимназия„Княз Борис“ по случай 50-годишнината от I-ия абитуриентски випуск. Русе, Печатница Роглев, 1935.
Юбилейна книга на В.-Търновската народна мъжка гимназия „Св. Кирил“ послучай 50 години от основаването ѝ 1880–1930 и 75 години от откриването на класното училище в гр. В.-Търново. В.Търново, Печатница Отец Паисий, 1933.
eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128BG_HI.pdf

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА
Том 106
ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI“
FACULTY OF PRESCHOOL AND PRIMARYSCHOOL EDUCATION
Tome 106

ВЪЗПИТАТЕЛНАТА РОЛЯ НА ТРАДИЦИОННИЯ И ПОСТМОДЕРНИЯ ОРНАМЕНТ

ЛАУРА ДИМИТРОВА*

Катедра „Изобразително изкуство“

Лаура Димитрова. ВЪЗПИТАТЕЛНАТА РОЛЯ НА ТРАДИЦИОННИЯ И ПОСТМОДЕРНИЯ ОРНАМЕНТ

Усещането за значимостта на древния орнамент като средство за възпитание е кодирано в семантиката на неговата образна система, посредством която се постига изграждане на разбиране за единението на човека и света в архаичното съзнание.

Постмодерният орнамент изразява постмодерното състояние на човешкия дух и възпитава в приемане на света като място, изпълнено с разнообразие, различия и противопоставяния, които трябва да бъдат осмислени и приети именно в тяхната другост.

Laura Dimitrova. EDUCATIVE ROLE OF THE TRADITIONAL AND OF THE POSTMODERN ORNAMENT

The significance of ancient ornament as means of education is encoded in the semantics of its imaginative system, through which is achieved the understanding of unity of man and universe in archaic consciousness.

Postmodern ornament is the postmodern state of the human spirit and brings in acceptance of the world as a place full of diversity, differences and contradictions that need to be viewed and adopted precisely in their otherness.

Key words: ornament, tradition, education, art, postmodernism.

Етимологията на думата орнамент е от латински език „ornamentum“ със значение „украшение“ – явно още от епохата на древния Рим на орнамента се гледа преди всичко като на средство за украса.

* Контакт: Лаура Димитрова, 1000 София, България, ул.“Цар Самуил“ 49, телефон: 0885057892, e-mail: laura_dimitrowa@yahoo.com

Contact: Laura Dimitrova, 1000 Sofia, Bulgaria, 49 “Tsar Samuil”Str., Phone: +359 885057892, e-mail: laura_dimitrowa@yahoo.com

Според Речник на чуждите думи в българския език орнаментът е „рисувано или скулптурно художествено украшение, което се състои обикновено от геометрични фигури или от стилизирани животински или растителни елементи“[2].

Според „Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English“ (Oxford University Press, 1974), орнаментът е „украсяване или това да бъдеш украсен; нещо, което се добавя към друго нещо с цел украса; нещо проектирано или използвано, за да направи друго нещо по-красиво; човек, действие, качество и др., които придават красота, очарование и др.“[3].

Според „Енциклопедия на изобразителните изкуства в България“ орнаментът е „художествена композиция от ритмично подредени растителни, животински и др. мотиви, които украсяват определено поле, повърхност на предмет или книга, тъкан, архитектурна фасада, (…) и др.“[4].

Представените по-горе определения недвусмислено показват, че орнаментът се отъждествява предимно със своята естетическа функция. Безспорно от определен етап в историческото си развитие човекът започва да го възприема главно като едно от средствата за оформяне на външния облик на произведенията на декоративно-приложните изкуства и да изтъква на преден план неговата художествена страна.

За разлика от това разбиране в древните, предшестващи античната епоха общества, в човешкото съзнание господства представата за единния неразчленен и йерархично подреден свят, в който всичко и всеки има своето определено място. Като творения на времето си, орнаменталните композиции също отговарят на това виждане, а функциите на орнамента са в съответствие с организацията на микрокосмоса и отразяват законите на универсалния порядък. Ръководеща е символната функция, от която зависят и естествено произтичат всички останали функции. Орнаменталната композиция е потвърждение на идеята за единството, а символните изображения, от които е изградена, са идентични с неписаните норми, гарантиращи правилността и реда в света. Спазват се точни правила, целящи да разграничат акта на сътворението от отвъдното, като тук актът на сътворението, който е тъждествен със създаването на предмет или изделие за бита, е синоним на подредеността, на организацията на предметния свят, а отвъдното – на хаоса, на „…онова аморфно, първоначално състояние, в което все още предметите нямат форма и битие (…)“ (Кръстанова 2007: 172-173). Създаването на всеки предмет или изделие е считано за сакрално действие, при което материалите, техниките, формите и цветовете имат свое символно значение и роля, а орнаментите, които покриват повърхността на съответния предмет, от една страна, завършват про-

[2] Речник на чуждите думи в българския език, с. 604.

[3] Според Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English определенията за орнамент са: adoring or being adorned; that which is added for decoration; designed or used to add beauty to something else; person, act, quality etc. that adds beauty, charm, etc.

[4] Енциклопедия на изобразителните изкуства в България, том 2, с. 261.

цеса на съзидание, придавайки му цялост, а от друга – представляват кодове към същността на създаденото творение и неговото разбиране, възприемане и предназначение. В този контекст би било елементарно древният орнамент да се възприема единствено и само като украса. Неговата роля е много по-сложна, многопосочна и същевременно обединяваща – орнаменталната композиция е равнозначна на овладяването и организирането на микрокосмоса, който от своя страна отразява универсалния порядък, така тя символно пресъздава процеса на изначалното сътворение.

В живота на архаичния човек орнаментите завършват процеса на създаване на предмети, изделия, архитектурни обекти и не могат да бъдат отделени от тях. Без „задължителните“ орнаменти те не биха били част от него, защото вещите без орнаменти, според традиционните древни вярвания, все още се намират в граничното състояние между битието и небитието, между хаоса и порядъка. Чрез изписването на орнаментите става символичното им приемане в „човешкия“ свят, постига се окончателното им завършване и „легитимиране“, гарантиращи принадлежността им към този свят. Процесът е многостранен, със сложно преплетени семантични връзки и подчинен на множество правила и забрани, гарантиращи разграничаването на битието от небитието, на културното от дивото и необработеното. Създадената от човека вещ е тъждествена с микрокосмоса и е в съответствие с макрокосмоса, т.е. съобразена е със световния порядък, което осигурява нейната „правилност“ и органична принадлежност към единния и цялостен мир на древния човек.

1.

2.

Символната функция на орнамента произтича и от семантиката на използваните в него образи. От особена важност са прототипите на тези образи от живата и неживата природа и тяхното значение, както и символиката на пространството и пространствените ориентации в орнаменталната композиция, символиката на използваните в нея цветове, на числата и числовите зависимости, проявени чрез пропорциите, ритъма и т.н., символиката на математическите принципи на изграждането ѝ – симетрия, асиметрия, ротация, огледален образ и пр.

Символите играят важна роля в живота на хората през всички епохи от миналото, като изключение в това отношение не правят и произведенията на архитектурата, занаятите, декоративно-приложните изкуства и характерните за тях орнаменти, които са изпълнени със символи и подчинени на символите в един цялостен и взаимосвързан свят. Формирането на усещането за принадлежност към този единен и неразчленен свят става чрез символите и знаците, които са универсален медиатор и носител на концентрирано познание. В доиндустриалните общества символите са все още тясно свързани с архетипите, от които произлизат, поради което проявяват преди всичко своята синтетична природа. Тук не съществува делението на материално и духовно, на веществено и идеално. Светът е единен и цялостен. Протичащите в него процеси са регламентирани от точни правила, а структурата на обществото и отношенията в него са йерархично обусловени. Съзнанието на древния човек приема процеса на създаване на вещи не само като придаване на форма на материалното, но и като сакрална дейност, преповтаряща изначалното сътворение, където орнаментът (появил се много по-рано от писмеността) изпълнява ролята на своеобразно „писмо“, отразяващо законите на вселената и осъществяващо връзките в нея. В „Езикът на орнамента“ (The Language of Ornament) Трилинг отбелязва, че невинаги скритото в орнамента послание е разбираемо за всеки, от друга страна, сравняването на орнаментите с различните чужди езици би било преувеличено, тъй като целта на езика е да служи за комуникация и незнанието на речниковия състав и граматиката на съответния език би довело до краха на тази цел. Непознатите орнаменти, обаче, приличат повече на непонятни музикални стилове или на екзотични кулинарни творения и хората може да им се наслаждават, без да ги разбират напълно, като се ориентират интуитивно в техните композиционни системи и пак по интуиция усещат техните цели. Заложената в орнамента семантика често пъти може да бъде почувствана, усетена и възприета, преди да бъде напълно разбрана.

Според Найден Чакъров в праисторическото общество възпитанието не се отделя от процеса на труда, а заедно с него образува едно цяло. „Наличието на строги норми за отношения между хората и отношения на хората към природата изискват продължителна възпитателна работа от страна на възрастните, с което се дисциплинира поведението и се осигурява вътрешна подготовка на подрастващите (…)“ (Чакъров 1982:53). Всички възрастни се грижат за децата и възпитанието е еднакво за всяко от тях.

Както вече беше подчертано, в древността всяка човешка дейност се възприема като процес на преповтаряне на изначалното сътворение и е прието да протича по определен ред, гарантиращ нейната правилност. В този смисъл и възпитанието, чрез което младите членове се вписват в общността, която символно преповтаря всемира и неговите закони, и орнаментирането на предметите, изделията и пр. регламентират принадлежността им към чо-

вешкия, но устроен по законите на макрокосмоса, свят, т.е. всичко е единно и взаимосвързано.

Орнаментите се появяват още в зората на цивилизацията, носители са на послания и изпълняват различни функции, включително и възпитателни. Научавайки езика на орнаментите, човекът от древността поема знанието за света в пълната му цялост (за обектите в него, за зависимостите и връзките между тях) и го предава на потомците си. Поради своята същност орнаментът отразява в синтетичен и концентриран вид това знание и разбиране. В древните общества чрез него се утвърждават и поддържат традициите, разпространява се информацията, въздейства се върху членовете на групата, на обществото като цяло.

Възпитателният аспект на орнамента е кодиран в семантиката на неговата образна система, посредством която се постига изграждане на разбиране за единението на човека и света в архаичното съзнание. Възприемането на универсума като модел за ред и организация, в който се вписва и човешкият свят (микрокосмоса) и респективно се води от правилата и нормите на макрокосмоса, се възпитава в индивидите от древните общности на всички нива на социалния живот. Формирането на усещането за принадлежност към този единен и неразчленен свят става чрез символите и знаците (присъстващи и в орнамента), които са универсален медиатор и носител на концентрирано познание.

3.

4.

Във „Философия на символичните форми“ Ернст Касирер отбелязва, че за първите „наивни“ и „нерефлектирани“ проявления на езиковото и митологичното мислене е характерно, че съдържанието на предмета и съдържанието на знака за този предмет не са ясно разграничени, а обикновено прехождат едно в друго, без да се прави разлика – името на предмета и самият предмет са неразривно свързани, а всяка дума или образ съдържа в себе си магическа сила, която разкрива същността на нещата и кара хората да я разберат и

приемат. Това потвърждава начина, по който човекът от архаичните общества възприема света. Ако този възглед бъде трансформиран от материалното към идеалното, от „вещественото към функционалното“, то ще се стигне до извода, че създаването на знака е първата стъпка към „постигане на обективно същностно познание.“

В този смисъл възпитателните функции на древния орнамент са ясно определени. С брилянтната си математически точна организираност и подреденост и посредством символиката на изграждащите го образи орнаментът възпитава в приемане на единния и цялостен модел на света, в който мястото на всичко и всеки е съобразено с правилата и йерархичните зависимости на универсума, учи и възпитава в приемането на установените норми, в почитане и подчиняване на признатите авторитети и същевременно създава усещането за принадлежността на всеки човек към този цялостен и правилно организиран свят.

5.

6.

7.

За разлика от традиционния орнамент постмодерният се отличава със стилово многообразие, основаващо се на еклектика, дисхармония, вторична знаковост (знак на знака), отричане на правилата и нормите.

Функциите на орнамента също се трансформират – изкривяват, модифицират и в много случаи пародират и иронизират изначалните архетипи.

Във времето на постмодернизма има изобилие от орнаменти, използвани във визуалните и пластичните изкуства, включително в архитектурата и дизайна. Изобилие, произтичащо от самата природа на постмодернизма, който допуска всичко и навсякъде и за който не съществуват граници между минало, настояще и бъдеще. Той се съмнява в истинността на вечните стойности, в смисъла на понятия като истина, красота, естетически идеал, благородство,

морал, но за сметка на това отдава предпочитание на персоналния опит. Постмодерното мислене е насочено преди всичко към случайното, произволното, относителното и субективното, като приветства и приема различните промени.

В този аспект традиционният възглед за орнамента (в който властват подредеността, правилността, целостта и единството) се замества от иронично отношение към вечните стойности и от чувство за хумор, които допускат играта в интерпретацията на традиционното.

Източници на влияние за постмодерния орнамент са не толкова природата и непосредствената действителност, а миналото, произведенията на занаятите, архитектурата, изкуството (в това число и на орнаменталното изкуство) от различни епохи и култури, както и произведенията на съвременната масовата култура. Чавдар Попов подчертава, че в постмодерното изкуство преобладават изображенията „втора“ или „трета“ „употреба“, дошли чрез фотографии, реклама, телевизионни образи, масмедийни продукти, които „служат като изворов материал на художниците“ (Попов 2009:79).

Последователността във времето, характерна за класическото и модерното изкуство, отстъпва място на един род едновременно присъствие на всички епохи и стилове тук и сега – еклектика, която създава усещането за доминирането на хаоса над реда. Постмодерното изкуство се характеризира с хетерогенност – допуска също (отричаното от класическото и модерното изкуство) смесване на материали и техники.

При постмодернизма има изобилие от орнаменти както в архитектурата, така и в произведенията на декоративно-приложните изкуства и дизайна, но тъй като орнаментите също са част от изкуството на постмодернизма, то и за тях са в сила еклектиката, фрагментарността, заемките от други изображения, знаците, изобразяващи други знаци, натрупванията, непоследователността и разнопосочността, смесването на материали, технологии и стилови маниери.

Характерното за традиционния орнамент единство е заменено с хетерогенност както при изграждащите орнамента елементи, така и при материалите и техниките – често несъвместими и взаимоизключващи се. В това отношение постмодерният орнамент (както и всички другите творения на постмодернизма) отразява изпълненото с противоречия съзнание на постмодерния човек.

Ако съзнанието на древния човек възприема процеса на създаване на орнамента като неделима част от процеса на преповтаряне на сътворението, то постмодерното съзнание, което се съмнява във вечните стойности и възприема света с известна ирония, интерпретира този процес често с чувство за хумор, като забавление или игра.

За традиционната орнаментална композиция са от особена важност символиката на материалите, върху които се намират орнаментите или от които са създадени, защото се вярва, че тя се предава и на орнамента. В постмодернистичната орнаментална композиция, където се използват материали (от типа на пластмасите и винила, рециклирани материали и пр.), които са или продукт

на новите технологии, или комбинация от различни и често пъти несъвместими материали, или спадат към така наречените „материали за еднократна употреба“, би било трудно, а понякога и невъзможно да се определи такава семантична зависимост, освен ако и тук не бъдат приложени многократно споменатите вече ирония и чувство за хумор.

Връзката човек-природа в древните общества е преди всичко емоционална, интуитивна и ирационална. Човекът формира представите си за свойствата и качествата на обектите от заобикалящата го действителност въз основа на опита, който добива в досега си с архетипите, например: огън – кръв – червено – живот – смърт – родство – страст – здраве – сила – предпазване от злото.

На този етап от развитие на обществото знанията за света се предават като нещо единно и цялостно от по-възрастните на по-младите членове в ежедневието (няма специално обучение). В процеса на овладяване на природата и на развиване отначало на средствата за работа, а по-късно на средствата за производство, на усъвършенстване на техническите умения и знания (света на рационалното) връзката човек-природа се опосредства и постепенно губи своята сила. Започва разделяне на дейностите и практикуващите ги, нарушава се целостта, обучението на младите членове на обществото постепенно се обособява (отделя се от ежедневието и се провежда на специални места и от специални хора).

Постмодерният орнамент не е цялостният и единен по своята същност орнамент от древността, той е противоречив и еклектичен, а неговите възпитателни функции се проявяват чрез формирането на разбиране за света като място, изпълнено с разнообразие, различия и противопоставяния, които трябва да бъдат осмислени и приети именно в тяхната другост.

Станка Янева отбелязва, че при културите от „традиционен тип“, при които има „хомогенност на естетическите нагласи и художествените вкусове“, именно „емоционалното възприемане на художествения изказ“ е причината за въздействието на символите и приемане на скритите послания, които се крият в орнамента. В същия контекст Т. Ив. Живков смята, че художествената информация се предава от поколение на поколение „цялостно, заедно с целия комплекс от общи ценности“, а усвояването на тази информация е равносилно на „социална норма“ и „белег на групова принадлежност“, както и „средство за регулиране поведението на индивида“ (Живков 1977:26). Критериите за естетическа оценка са единни и валидни за социума като цяло.

В постмодерните орнаменти отношението към традиционните естетически стойности в изкуството се проявява в сериозен, пародиен или компилативен контекст. Няма единни критерии и норми за изкуство – постмодерното общество е хетерогенно, смесица от различни групи, етноси, общности, всяка от които има собствени естетически принципи и предпочитания.

Древният орнамент представя неписаните закони на битието, постмодерният орнамент със своята фрагментарност и разностилие показва множество-

то пътища и различните гледни точки към същите тия закони, променящи се в хода на нестабилната постмодерна действителност.

Постмодерните орнаментални композиции са далече от идеята за „порядък“ в традиционния смисъл на думата – еклектични, противоречиви, изпълнени с разнородни символи, които понякога са така отделени от първообразите си, че е трудно да бъде открита съответната зависимост. Символите не просто заместват реалността, а представят различни и хронологически непоследователни „реалности“, които по някакъв парадоксален начин съществуват едновременно. Симулакърът като „една от емблематичните характеристики на постмодерната естетика“ приема ролята на „заместител на реалността“ (Сапунджиева 2005:152, 153). В педагогическа перспектива ситуацията може да бъде разгледана като процес на откриване на идентичността на субекта (възпитавания) чрез спецификата и нормите на регионалната, етническата и националната култура и преоткриване на различни общочовешки ценности като „ориентири за духовно развитие“ (Сапунджиева 2005:153).

Постмодерното образование и възпитание обединяват класически и иновативни модели. М. Белова отбелязва, че още във времето на античността Аристотел смята, че „възпитанието не завършва само с младостта, а е всеобемащ процес, засягащ личността до края на живота ѝ“ (Белова 1997:76) и подчертава, че това твърдение на Аристотел се „превръща в отправна точка към съвременните педагогически тези“ (пак там). Постмодерното образование и възпитание се характеризират с мобилност, индивидуална насоченост и културен плурализъм. Те са определено информационни, съчетаващи части от традициите на различните култури и общности. Тенденциите в постмодерното образование и възпитание са свързани с активната роля на обучавания/ възпитавания, създаването на негов, собствен модел за обучение и възпитание, съобразен със способностите и възможностите му.

Това е обучение, което не е стимулирано отвън, а произтича от желанието и способностите на индивида, т.е. то е конструктивистко и развиващо обучение. Традиционната система на обучение и възпитание, която се позовава на авторитета на учителя като основен и в повечето случаи единствен и неоспорим, се заменя от посредници между учителите и учениците – медиатори, а традиционната училищна среда – от среда, която свързва училището и реалния живот. Целта на постмодерното образование и възпитание е създаването на подготвен за условията на живота човек, който може да се ориентира в сложните проблеми на съвременната култура (по-точно различни култури), свободна творческа личност, имаща нагласата да мисли, общува и действа, да проявява разбиране към другостта (различията, плурализма), да преодолява културните противопоставяния, да умее да преценява ситуациите и да прави компромиси, да проявява отговорност и нравственост в отношенията си и да се адаптира съобразно изискванията на бързо изменящия се живот.

В ситуацията на постмодернизма, когато в условията на бързо и непрестанно протичащи промени се налага ученето да продължава през целия живот като начин за адаптиране към нестабилната среда, би могло да се каже, че и възпитанието като част от това вечно образование също е „продължаващо“, „подлежащо на промени“ и основаващо се на плурализъм, произтичащ както от културните различия, така и от индивидуалните заложби на възпитаваните. То съчетава традиционни и иновативни методи, като индивидът доизгражда и развива сам, т.е. конструира моделите на възпитание, които отговарят на личните му дарби и интереси. И тук единните критерии за добро възпитание се определят както от самия индивид, така и от критериите на групата, етноса, културния анклав в монолитната култура и в крайна сметка всичко това се съотнася към обществото като цяло.

Въпросът за възпитанието в контекста на постмодернизма е сложен и многоаспектен, противоречив и неподдаващ се на единни критерии за оценка.

Постмодерният орнамент е част от изкуството на постмодернизма. Отговорът на въпроса „В какво възпитава постмодерното изкуство?“ би дал в голяма степен яснота и на въпроса „В какво възпитава постмодерният орнамент?“.

Според Лиотар обстоятелството, че децата трябва да бъдат възпитавани, произхожда единствено от факта, че те не са „ориентирани“ по природа, не са „програмирани“ (Лиотар 1993:4)

Как може да бъде извършено това „ориентиране“ и „програмиране“ в условията на постмодернизма и каква е ролята на изкуството в този процес.

В архаичното общество изкуството не е наричано „изкуство“, то е възприемано като дейност, съпътстваща живота на човека, практикувана от членовете на общността в качеството ѝ на неразделна част от битието, а орнаметирането на вещите е акт на тяхното легитимиране – приемането им в човешкия свят. В този смисъл изкуството, без да е наричано „изкуство“, е неделима част от единния мир, органична част от законите на вселената, които то от своя страна отразява, а възпитанието чрез „изкуство“ в ранния етап от развитието на човечеството е нещо естествено и произтичащо от реда на нещата. Възпитаването – предаването на опита от старите на младите членове на общността, се извършва като неотменно задължение на всички нива и във всички направления на живота. Процесът е възприеман като цялостен и необходим за гарантиране на реда и правилата, по които протича и би трябвало да протича животът и на бъдните поколения – в съответствие със законите на универсума.

Поради настъпващите в историческото развитие промени възпитанието постепенно се отделя и обособява от този цялостен процес.

В праисторическо време понятието за „грамотност“ се свързва с разбирането на рисунките-знаци, на орнаментите.

Първите аргументирани идеи за възпитание чрез изкуство се появяват в съчиненията на Платон и Аристотел през античната епоха.

В последвалите периоди от развитието на човечеството образованието като цяло, а и възпитанието чрез изкуство като част от него, остава привилегия за „висшите класи“.

Едва в епохата на просвещението разбиранията за всеобщо равенство между хората рефлектират във волята за образоване на всички класи и съсловия. Няколко десетилетия по-късно Ернст Вебер развива идеята за превръщане на учебно-възпитателния процес в изкуство, като педагогиката да се ръководи от принципите на естетиката.

Друг е въпросът за възпитателното въздействие на самите художествени творби върху зрителя. Във всички периоди от развитието на човечеството изкуството е оказвало влиянието си върху хората със силата на своето внушение, така чрез него са били налагани идеи в различен план и аспект. То е било и средство за възпитание в определени религиозни, морални, естетически и др. ценности и норми.

През ранното средновековие папа Григорий Велики казва, че живописта е книгата на неграмотния.

Възпитателният ефект на изкуството се постига в две направления – първо, чрез самия процес на създаване на изкуство и второ, чрез въздействието, което творбата оказва върху зрителя.

Във времето на постмодернизма изкуството провокира въображението и мисленето на зрителя. Предизвикателството се състои в това, зрителят сам да си зададе въпроси и сам да се опита да стигне до отговорите, които във всички случаи са нееднозначни.

Бивайки еклектично и противоречиво, изградено на принципите на колажността и калейдоскопичността, под формата на игра и често пъти с участието на публиката като съавтор, постмодерното изкуство възпитава именно чрез своето многообразие и разнопосочност. Липсата на правила и норми за създаването му и противоречивите символни кодове, които се съдържат в него, откриват пред зрителите възможността сами да създадат свои правила и ориентири в изобилието от артефакти и визуални творения. Постмодерната творба разчита на интелигентността на публиката, на способността ѝ да мисли извън клишетата и нормите, да конструира и трансформира знанията и информацията, която получава съобразно непрестанно променящите се условия в средата, защото и самото изкуството неспирно се променя и неспирно предизвиква.

Чавдар Попов отбелязва че *„артистичните изяви през 20 в., и особено през последните две десетилетия, напускат рамките на установеното по „конвенция“ поле на изкуството и навлизат във всекидневието – поведенчески практики, телесни акции, жестове в публичното пространство, различни интервенции в средата и т.н., между които се снема (...) границата между изкуство и „не- изкуство.“* (Попов 2009:147)

При постмодернизма се приема, че „художествеността“ като качество е присъща не само на изкуството, но и на всичко в света. По мнението на Лио-

тар анализът не е свързан само с логиката, но е „художествено-литературен“ по своята същност. Постига се състояние подобно на онова от предшестващите модерната епоха времена, в които няма „изкуство“, а по-скоро художествено начало при създаването на всяко нещо от предметния свят. „ Художествеността“ е всепроникваща и присъща на всички форми на постмодерността. Границите между художественото и нехудожественото изчезват, а заедно с тях и установените критерии за оценка на творбите.

В какво би възпитавало в такъв случай постмодерното изкуство? Отговорът е несъмнено сложен и многозначен. Постмодерното изкуство възпитава в уважение и приемане на различията, в насърчаване на творческото начало („художествеността“), оценяване на индивидуалността и субективното отношение във всичките му проявления, с други думи – разбиране на другостта и признаване на правото ѝ да съществува.

Липсата на точни критерии и правила за оценка на постмодерната творба провокира мисленето на зрителя, стимулира интелекта и чувството му за оригиналност и го кара да достигне до създаването на собствени критерии, определящи субективното му отношение, т.е. възпитателният процес е насочен към интелекта – творческо мислене, интерпретации и действия продиктувани от вземането на решения, при което не се изхожда от клишета, от утвърдени норми и правила – правилата се създават съобразно конкретните условия.

Според Чавдар Попов „Ж. Дерида, Р. Барт, М. Фуко, Ж.- Ф. Лиотар, Ж. Бодриар“ представят по нов начин идеята за философията и изкуството – произведението на изкуството става аналогично на текст, основаващ се на собствена система от „кодове и знаци“ (Попов 2009:145). Кодовете често са без връзка с автора и реалността. Текстът се превръща в заместител на самата действителност. С други думи казано, заличава се границата между творбата и реалността. Погледната в нейния възпитателен аспект, тази ситуация отново е предизвикателство към творческите заложби на индивида, към възможността да интерпретира оригинално и нееднозначно житейските проблеми и ситуации, да организира информацията и знанията в концептуални мрежи, основавайки се на многостранността и мобилността на когнитивните структури на съзнанието.

Постмодерното изкуство по своята същност е антиесенциално и антифундаментално. Постмодерната творба стои извън установените норми за изкуство, извън дефинициите и така възпитава в приемане на плурализма – различни когнитивни модели, различни гледни точки.

И. Илин отбелязва, че свързаните с постмодернизма художници са и теоретици на собственото си творчество. „Художествеността“ в условията на постмодернизма, за която вече стана дума, е присъща не само на изкуството, но и на мисленето – заличават се границите между наука и изкуство, постига се дифузия, сливане, преминаване на съответните области една в друга.

Размива се и границата между теория и практика. Това състояние на постмодерното изкуство възпитава в приемането на идеята за относителността на различията и възможността да съществуват и да си взаимодействат в единния (независимо от заложените в него противоречия) постмодерен свят. Възпитава, че светът е много по-сложен от това, което хората си представят, и че би трябвало да бъде направен опит за разбирането и приемането му в цялата му комплексност. Процесът е насочен към основни понятия и тяхната свързаност в „мрежа“, защото конструирането на знания предполага осмисляне на връзките части-цяло в контекста на целостта.

В епохата на постмодернизма авторите на критични текстове, свързани с изкуството, трансформират визуалните образи (на художествените творби, за които пишат) във вербални. От друга страна, художниците стават теоретици на собственото си творчество и нерядко тръгват от определена идея, произтичаща от дума, съждение, текст, за да стигнат до реализацията на собствена художествена творба, т.е. извършва се обратният превод от вербален във визуален образ. Погледната във възпитателния ѝ аспект, тази трансформация развива мисленето като процес, който се осъзнава и разбира от субекта, процес, в който са налице възможности за превод от една в друга семиотична система, напр. от визуален към вербален образ или обратно.

В постмодерната ситуация се заличават границите между изкуство и не-изкуство (автори на творбите могат да бъдат както професионалните художници, така и всички останали), поради това идеята „как да се създава изкуство“ не е от първостепенна важност, по-важно е да се разбере какво означава да се възприема изкуството – безспорно също субективно, в условията на липсата на установени критерии, а оттам и това, в което възпитава изкуството, също е твърде субективно.

Ако според класическото схващане изкуството се определя като мисия, а художникът като уникален и неповторим творец, който се себеизразява и себеизявява чрез изкуство, то според постмодерното – изкуството е игра, в която присъстват иронията, самоиронията и липсата на определена цел, а художникът е изследовател, критик, експериментатор и пр. Отричането на традиционните модели в случая възпитава в изграждане на критично отношение към установените норми, подлага ги на анализ и създава собствено отношение към проблемите, т.е. отпадат очакванията да се предават конкретни знания и да се възпитава в определени твърдо установени ценности, но се поощрява активното участие на реципиента на изкуство в процеса на собственото му обучаване и възпитаване чрез изкуство.

Отричайки идеята за линейно протичащото време, а оттам и хронологическата последователност и зависимост в изкуството, постмодернизмът използва заемки от различни стилове и епохи, композирани на принципите на колажа, мозайката, пастиша или калейдоскопа. Така се достига до освобождаване съзнанието на художника от тунелна и линейна ограниченост – дава му

се простор да се рее в миналото, настоящето и бъдещето, откъдето да черпи своите идеи за творчество. Погледнато във възпитателен план – да конструира и преконструира своите модели за поведение и справяне с предизвикателствата на изменчивия живот, като черпи информация от всевъзможни източници в пространството и времето, без да спазва определен ред. Редът по-скоро се определя от конкретната ситуация, от естеството на проблемите, които трябва да бъдат решени.

Постмодернизмът смята, че претенциите за „обща история на изкуството“ в класическия смисъл също са спорни, защото всички подобни истории, всъщност, винаги са били истории на европейското изкуство. За разлика от тях той набляга на историите на различните култури, етноси и групи. Във възпитателен аспект това отношение изгражда разбиране за различията в контекста на съответните общности в рамките на монолитната култура и приемането им в тяхната многопосочна и противоречива същност, т..е. възпитава в толерантност.

Под съмнение се поставя традиционното разбиране за изкуството в смисъла на отделна, обособена сфера, издигаща се над обичайното, надхвърляща реалността и съществуваща по силата на законите на красотата, където художествената дейност придава значение, цел и единство на света. Постмодернизмът, напротив, разбира изкуството като част от самия живот в цялото му многообразие и противоречие, където се смесват случайност, произвол и относителност, поради което е трудно да има определена посока, идеал или цел. Възпитателният аспект тук се разкрива чрез потапянето в средата (идентична в случая с процеса на създаване на художествено произведение), която отразява сложността на живота и по този начин развива способностите (творчески, субективни) за действие и решаване на проблемите от действителността. В духа на постмодернизма животът е разбиран преди всичко като проект, който всеки сам създава, изгражда и развива, в който активно участва (животът не е съдбовно предопределен, т.е. пасивен) и прави своя избор.

И накрая, постмодерното разбиране за изкуството като игра, чиито правила се създават от участващите в нея. Въздействието, което се оказва върху публиката от постмодерната творба, в случая е от особено значение, защото публиката е съавтор на творбата, участва в процеса на създаването ѝ, участва в играта, изпитва удоволствие от случващото се, както и терапевтичното въздействие на изкуството. Възпитателният аспект на изкуството се постига чрез симулация на реалността, на протичащите в нея процеси и ролите на участниците. По този начин участващите в играта се подготвят за управление на собствения си живот и създаване на правилата в него.

8. 9.

Във „Възпитанието чрез изкуство – шанс за хуманизиране на началното училищно образование“, коментирайки отношенията изкуство-възпитание, Надя Попова казва:

„Различни са само ролите: учител, ученик, творец, зрител (слушател, читател). Понякога тези роли се разменят, а често се припокриват. И двете проявления на човешката култура толкова се родеят, че доброто възпитание се превръща в изкуство, а доброто изкуство възпитава човека.“

Възпитателните функции на постмодерното изкуство не могат да бъдат цялостно и изчерпателно определени и класифицирани (това не е присъщо на постмодернизма), защото в духа на постмодерното време всичко е променливо и амбивалентно, включително самото изкуство и неговите функции.

Казаното вече за възпитателните функции на постмодерното изкуство е в сила и за постмодерния орнамент, като има и някои особености, свързани с характера и спецификата на орнаменталното изкуство. Разгледани в сравнението традиционно-постмодерно, те биха довели до следните изводи.

Целта на традиционната орнаментална композиция да представи символично модела за единството в универсума се пародира в постмодерната интерпретация на орнамента, където не съществува крайна цел, а по-скоро игра, лабиринт, пастиш, колаж, асамблаж или мозайка от намерения и влияния.

Идеята на традиционния орнамент да изрази символно замисъла на сътворението и законите на битието е противопоставена на произвола в постмодерния, където образите, материалите, композиционните похвати са плод на субективен избор, воден от случайността и личните предпочитания, а не от установени правила или стриктно следван първоначален замисъл, тук по-скоро има първоначално хрумване, което в процеса на създаване неминуемо се променя.

Автентичният орнамент като краен резултат, рожба на определена епоха, стил, култура, е противопоставен на процеса на създаване, преповтаряне,

рециклиране, представяне, случване на нещо, което в крайна сметка може и да не е точно постмодерен орнамент (крайната цел е неясна и неопределена).

Жанрът на изкуството (с други думи, рамката, в която конкретното произведение съществува) е премахнат и заменен от текст и интертекст. Традиционният орнамент (система от знаци с конкретно съдържание) като символ на реда и законите на вселенския порядък е заменен от изграден на принципа на мозайката, колажа, пастиша, асамблажа или лабиринта постмодерен орнамент (това дали е точно орнамент или нещо друго, също не е съвсем ясно), в който се преплитат трудно определими знакови послания.

Семантиката на традиционния орнамент отстъпва място на противоречивата еклектична същност на постмодерния.

Изборът на образи, материали, техники, който в традиционния орнамент се диктува от символиката им и предназначението на предмета, върху който орнаментът се намира, в постмодерния е комбинация от разнородни образи, материали и техники в зависимост от субективното желание на автора, или от променливите правила на играта, при която се създава.

Вечните стойности, изразени чрез символиката на древния орнамент, в постмодерния са пародирани от иронично отношение към всяка трансцендентна стойност, правило и авторитет.

Яснотата и определеността в традиционния орнамент отстъпват място на липсата на цел, посока и конкретно намерение (неопределеност) в постмодерния.

Постмодерният орнамент е част от изкуството на постмодернизма и това, което е характерно за постмодерното изкуство, а именно, че то не толкова „отразява“ определени постмодерни идеи, а по-скоро ги „продуцира, артикулира, а в определени случаи и социализира“ (Попов 2009:51), е в сила и за него. В постмодерния орнамент са вписани законите и антизаконите на променливото постмодерно битие и техният прочит и спазване е въпрос на субективно право. В постмодерното време всеки има възможност на избор и проява на въображение при разчитане на противоречивите кодове на орнамента – изграждане на собствена система за неговото разбиране, задълбочаване в една или друга част от многоликата му колажна същност. В случая възпитателното въздействие на орнамента се изразява в разкриването на постмодерното състояние на духа и не се проявява открито и агресивно, по-скоро то се усеща в контекста на т.нар. „скрита“ или „експресивна“ (Иванов 2004:4) педагогика.

Идеите за възпитание не са еднозначни, нито единни по своя характер. Те са определено амбивалентни, насочващи към различни отговори и решения, свързани с принципа на мобилността и ориентирани към субекта като такъв, както и като принадлежащ към съответна група, а и към групата като част от обществото. Постмодерното възпитание не се свързва с конкретен модел или форма, а с различни начини на приложение на моделите и формите, с идеята и възпитаваният от определен момент на съзнателния си живот да конструира и

деконструира, модифицира или трансформира сам необходимите му системи от знания, за да ги прилага съобразно бързо променящите се условия в съвременния свят, т.е. да се самовъзпитава.

Съгласно вижданията на постмодернизма изкуството е не просто част от живота, а самият живот – „постмодерното е „навсякъде и винаги“, при което се получава „своеобразна картина на изкуството, напомняща тоталния изоморфизъм на холографския модел – всяка отделна единица или елемент съдържа белезите на цялото, и обратното“. (Попов 2009:57)

По силата на същата логика и постмодерният орнамент е „елемент, който се съдържа в цялото“ и в който цялото от своя страна също се вмества със сложната си и противоречива същност.

ЛИТЕРАТУРА

Белова, М., Н. Бояджиева, Г. Димитрова, К. Сапунджиева, Теоретични основи на възпитанието, С., Веда Словена – ЖГ, 1997.

Енциклопедия на изобразителното изкуство в България: 1980, 1987, 2006, том I, II, III, БАН, 1980, 1987, 2006.

Живков, Т. Ив., Народ и песен, София, 1977.

Иванов 2004: Иван П., Постмодерната образователна парадигма, Шумен, 2004.

Кръстанова, Кр., Златният стан, „Жанет 45“, Пловдив, 2007.

Лиотар, Жан-Франсоа. Постмодерното обяснено за деца. „Критика и хуманизъм“, 1993.

Лиотар, Жан-Франсоа, Постмодерната ситуация, Наука и изкуство, 1996.

Попов, Ч., Постмодернизмът и българското изкуство от 80-те и 90-те години на XX век., Издателство „Български художник“, София, 2009.

Сапунджиева, Кл., Педагогическият дискурс на постмодернизма, Веда Словена-ЖГ, София, 2005.

Филипова-Байрова, М., С. Бояджиев, Ел. Машалова, К. Костов, Речник на чуждите думи в българския език, БАН, 1982.

Чакъров, Н., История на педагогиката, СУ „Св. Климент Охридски“, 1982.

Янева, С., Орнамент и костюм в традиционната култура, Традиционална естетска култура, Тело и одевање, Ниш, 2009.

Hornby, A.S., A.P.Cowie, A.C. Gimson, Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, Oxford University Press, 1974.

Trilling, J., The Language of Ornament, Thames & Hudson Ltd., London, 2001.

Лиотар, Жан-Франсоа, Постмодерната ситуация, превод: Тони Николов<http://www.litclub.bg/library/kritika/lyotard/postmoderne/vuvedenie.htm>
(30.01.2013)

Касирер, Е., Философия на символичните форми,< http://biblio.hit.bg/books/kassirer/sprache.html> (28.03.2013).

Попова, Н., Възпитанието чрез изкуство – шанс за хуманизиране на началното образование, Известия на Съюза на учените – Варна, 2010.
<http://www.su-varna.org/izdanij/Izvestij-1-2010/Pages%20150%20to%20153.pdf>(08.02.2013)

Ильин, И., Постмодернизм, Словарь терминов>
http://yanko.lib.ru/books/philosoph/ilyin-book.htm> (12.03.2013)

ФИГУРИ[5]:

1. Съдове с геометрични орнаменти от Месопотамия, Лувър, Париж
2. Стенописни орнаменти от древния Египет, Лувър, Париж
3. Орнаментирано изделие, Океания, Музей на кей Бранли, Париж
4. Орнаменти върху метален предмет, Национален музей на Корея, Сеул
5. Орнаментирани изделия, Океания, Музей на кей Бранли, Париж
6. Графити с орнаменти от улиците на София
7. Света Богородица в постмодерен маниер, творба от изложба в църквата Сен Сюлпис, Париж, 2012 г.
8. Еко Нугрохо, „Хибрид“, Музей на модерното изкуство, дворец Токио, Париж
9. Постмодерни орнаменти по фасадата на Министерството на културата и комуникациите, Париж

[5] Фотографиите са от архива на автора.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА
Том 106
ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI“
FACULTY OF PRESCHOOL AND PRIMARYSCHOOL EDUCATION
Tome 106

НЯКОИ ОСОБЕНОСТИ НА ДЕТСКАТА ИЗОБРАЗИТЕЛНА ДЕЙНОСТ В ПРЕДУЧИЛИЩНАТА И НАЧАЛНАТА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

МАЯ ДИМЧЕВА*

Катедра „Изобразително изкуство“

Мая Димчева. НЯКОИ ОСОБЕНОСТИ НА ДЕТСКАТА ИЗОБРАЗИТЕЛНА ДЕЙНОСТ В ПРЕДУЧИЛИЩНАТА И НАЧАЛНАТА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

В съвременния етап от развитието на художественото образование особено внимание се отделя на естетическото изграждане на личността, което се формира още в предучилищната и началната училищна възраст. Естетическото възпитание като процес се реализира чрез разнообразни методи, средства и задачи в учебно-възпитателната работа по изобразително изкуство, които стимулират подрастващите към творчество. Интересът към сложния процес на формиране на детската изобразителна дейност е обект на изследвания от редица автори в миналото и до днес, които поставят основен акцент върху символизма в детската рисунка. Познаването на детската психология, както и основните закономерности в развитието на изобразителната дейност в началния и предучилищния период са едни от важните условия за реализирането на правилен педагогически подход.

Maya Dimcheva. SOME FEATURES OF THE FINE ARTS FOR CHILDREN IN THE KINDERGARTEN AND PRIMARY SCHOOLS

In the contemporary development stage of the art education a particular attention is turned to the aesthetic build-up of the personality of the human being, which is formed, in the kindergarten and the primary school age. The aesthetic upbringing as a process is being realised through various methods, means and tasks in the educational activity in fine arts and motivate

* Контакт: гл. ас. д-р Мая Димчева, СУ „Св. Климент Охридски“, ФНПП – катедра „Изобразително изкуство“, бул. „Шипченски проход“ № 69А, gsm 0876/167447, maqdimcheva@mail.bg

Contact: SU „St. Kliment Ohridski“, FPPSE – department „Art education“, 1574 Sofia, 69A Shipchenski Prohod Str., gsm 0876/167447, maqdimcheva@mail.bg

the coming generation to become creative. The interest towards the complex process of the child art activity is subject to research by numerous authors in the past and present, who put the main emphasis on the symbolism in the child drawing. The recognition of the children psychology, as well as the main features in the development of the fine art activity in the primary school and kindergarten age are some of the important conditions for the realisation of the appropriate pedagogical approach.

Key words: education, upbringing, art, symbolism, methods, approaches

Проблемите на художествената култура са особено актуални в съвременния етап от развитието на обществото. В центъра на вниманието както в исторически аспект, така и днес е естетическото изграждане на личността, което се формира още в предучилищната и началната училищна възраст. Естетическото възпитание издига на по-високо нравствено ниво отделната личност и съдейства за многостранното усъвършенстване на подрастващите.

В учебно-възпитателната работа по изобразително изкуство се развиват творческите способности на учениците, изграждат се конкретни умения за участие в различни видове художествени дейности. Естетическото възпитание като целенасочен процес, в който се формира човешката способност да възприема, разбира, оценява и създава изкуство, се реализира в образователни институции не изолирано, а във взаимовръзка с всички аспекти на възпитателната дейност, чрез разнообразни средства и задачи. Така естетическото възпитание е дело не само на една или няколко обществени институции, а е неотклонна задача на цялото общество, защото практически обхваща всички сфери на живота (Ангелова, Легкоступ 2005:8).

В предучилищната възраст естетическото изграждане на детската личност се извършва в условията на организирано и целенасочено взаимодействие в подготвителните групи, които на съвременно ниво се превръщат в обществено организирани възпитателни звена. В тях се извършва възпитание и обучение чрез научно създадени програми, в които се осъществява органическа връзка между учебната дейност и развитието на детското творчество.

Както в предучилищната, така и в началната училищна степен се създават необходимите предпоставки за самостоятелна дейност, което активизира творческите способности на децата. Подходящите методи и задачи, както и правилният подход от страна на педагозите допринасят за обогатяване на техния познавателен опит, което рефлектира и в изобразителната им изява, а оттам и във всички области на съзнателния живот.

Комплексното въздействие на естетическото възприемане на действителността и възприемането на изкуството, в съчетание със самостоятелната художествено-изобразителна дейност на децата, съдейства за обогатяване на детското творчество и за интелектуалното им развитие (Легкоступ 1996:15).

Спецификата на обучението по изобразително изкуство в началното училище, според съвременните образователни изисквания, се изразява в използването на творческия потенциал на учениците чрез изобразителна дейност и общуване с произведения на изкуството. Всяка методическа концепция, свързана с обучението по изобразително изкуство, се балансира между две основни функции: художествено-информационна и художествено-творческа. В първи клас тези две функции трудно могат да бъдат диференцирани. По тази причина учебните проблеми и задачи имат комплексна структура, която съдържа едновременно елементи както с художествено-ориентировъчен характер, така и елементи, които стимулират към разнообразна изобразителна дейност и спонтанна творческа изява (Димитров, Цанев 2002:3).

Художествено-творческата страна в тази програма е разработена на базата на оригинални задачи, които обхващат широк спектър от изобразителни дейности и определят нейния *практико-приложен характер. Художествено-възпитателният аспект* изразява основната концепция, според която пълноценното общуване с различни произведения на изкуството се извършва посредством емоционално, творческо взаимодействие с отделни достъпни страни на тези произведения, съобразно с възрастовите и познавателните възможности на учениците (Димитров, Цанев 2002:3-4).

В учебната програма за начален курс важно условие е „свободната рамка“, в която е разположено учебното съдържание. Като основно положение е изведено изискването тази програма да бъде интерпретирана като изходен материал и основа за свободно педагогическо творчество. В този смисъл в зависимост от конкретните условия на работа учителят може самостоятелно да определя съдържанието, последователността, методите и организацията на уроците по изобразително изкуство. По този начин се разширява творческия потенциал както на педагога, така и на учениците.

Отделните проблеми и задачи са степенувани според дидактическия принцип за постепенното усложняване чрез допълване на необходимата информация, познания и умения, съобразени с възрастовите особености на учениците. Учебното съдържание се преподава не само в контекста на отделните задачи, но и чрез създаване на проблемни ситуации, които дават още една възможност на педагозите да изградят конкретен модел на учебен процес с различни варианти според използваните методи и подходи. Учениците се стимулират към изграждане на личен изобразителен опит, който се превръща в основа за развитие на творческото начало и способства за преноса на знания и умения от една дейност в друга (Ангелова, Легкоступ 2002:4–5).

Познанието в областта на детската психология, както и на основните закономерности в развитието на изобразителната дейност в началния и предучилищния период са важни условия за реализирането на правилен педагогически подход. Интересът към сложния процес на формирането на детската изобразителна дейност е обект на изследвания от редица автори в различни научни на-

правления. В тях намират отражение разнообразни интерпретации още в зората на възникването на вниманието към детската рисунка, в които се проследява преминаването на изобразителната дейност през точно определени фази, които определят нейната дълбока емоционална същност и характеристика.

Според М. Мойнова „детската творба е своеобразен феномен в развитието на културата“. Тази феноменалност е обусловена от закономерността на нейната еволюция, която се изявява без оглед на социалните, историческите и етническите фактори, от възрастовите характеристики и психичните процеси, на които се подчиняват елементите на изображението – линеарност и триизмерност, форма, цвят, пространство, композиция и т.н. (Мойнова 1999:11).

Един от основоположниците на теорията за детското творчество, посочва М. Мойнова, е Дж. Ръскин, който през 1857 г. издава книгата „Елементи на рисунката“ (Мойнова 1999:15). Ръскин разглежда изобразителните способности на учениците и отделя внимание на ролята на обучението в еволюцията на детската рисунка. Е. Кук също преразглежда принципите на обучение по изобразително изкуство, а някои от неговите възгледи намират приложение в практиката на съвременните изследователи на детското изобразително изкуство.

К. Ричи (в книгата си „Изкуството на децата“, 1887 г.) и Б. Перез (в „Изкуството и поезията на детето“) за първи път анализират детското изкуство от психологична гледна точка. Развитието на психическите процеси обуславя и характера на изображението, което се конструира в зависимост от степента на еволюирането на рисунката. В процеса на възприятие се натрупват все повече зрителни образи, а детето постепенно придобива способността да оперира с тях (Мойнова 1999:17).

Подобна позиция заемат и привържениците на гещалтпсихологията, според които „детето рисува онова, което вижда“. За представителите на това направление („гещалтизъм“ или психология на формата, възникнало в Германия, в началото на XX век) предметите, от които се състои обкръжаващата ни реална среда не се възприемат от съзнанието като отделни елементи, а като организирани форми.

В това отношение американският психолог Р. Арнхайм прави най-детайлна и изчерпателна характеристика на спецификата на детската рисунка от гледна точка на гещалтпсихологията. Той насочва вниманието си преди всичко към познавателната функция на изкуството. За него детската рисунка е преди всичко продукт на незавършените зрителни представи на малките деца, отразява само общата форма и си служи само с цялостни структури (Арнхейм 1974:158).

Теорията на Р. Арнхайм доразвива и П. Гийом, според когото формата, която възприемат и изобразяват децата, е най-простата и най-постоянната. За тях тя е най-добрата, а в творческата си дейност те отразяват стабилните и опростени форми, съдържащи основните характеристики на предмета (Мухина 1985:42).

Други изследователи (Г. Кершенщайнер, В. Щерн, Ж. Люке) споделят становището, че „детето рисува онова, което познава“, т.е. своите лични пред-

стави за предмета или заобикалящия го свят. Причината за това е липсата на „достатъчно изразено сходство между детската рисунка и външния вид на изобразените в нея предмети“ (цит. по Мухина 1985:47). Децата рисуват предимно по памет, без да разглеждат предмета и да се интересуват от неговите детайли. Приблизително същите възгледи възприема и италианският изследовател на детската изобразителна дейност К. Ричи. Той акцентира върху факта, че децата рисуват преди всичко това, което най-много привлича вниманието им. Ето защо едни от първите образи в детските рисунки са майката, роднините и близките хора от тяхното обкръжение. С тях детето се чувства най-сигурно и намира опора в трудни ситуации. К. Ричи отделя голямо внимание на метаморфозата на човешките образи и тяхната еволюция в първите изобразителни прояви на децата.

Представителите на психоаналитичната теория насочват вниманието си към детската изобразителна дейност като израз на определени чувства, т.е. „детето рисува това, което чувства“. В своята теория психоаналитиците изхождат от твърдението, че човешкото поведение се определя като следствие на подсъзнателни импулси, които движат творческата енергия, в това число и на децата.

Под влиянието на достиженията в психолингвистиката някои автори отделят място на присъствието на *символа* в детската рисунка (Мойнова 1999:59-67). В. Бехтерев счита, че символичното изображение се заражда още при първите изобразителни прояви и че опростената форма на детската рисунка има напълно символичен характер, отразявайки само основните черти на обектите. Д. Дебес, Дж. Съли, М. Ферворн, К. Бюлер, А. Флоран, Л. Виготски, В. Мухина, Ч. Пирс и други автори споделят общото становище, че в изобразителната си дейност децата използват типични символи, в които натурата се опростява максимално, като едновременно с това изразяват своите преживявания и отношението си към света.

Причините, които стимулират детето да избира символичното изображение, са склонността му да развива своята фантазия и въображение, което се изразява в предпочитанията му към някои елементи в структурата и пренебрегването на други. И макар изображението да е схематично, то отразява душевното състояние на детето и неговите представи за действителността. Все пак създавайки символи в своите творби, детето прави това несъзнателно. Образите са дадени непосредствено, носители са на определен смисъл и значение, същевременно са изразителни и истински, отразяват детската душа.

Знаковата природа на детските изображения особено задълбочено разглежда Л. Виготски. Детската рисунка според него е форма на социален знак. Детето се стреми да „назове“ и „обозначи“ предмета. Рисува, без да се интересува от натурата, рисува не това, което вижда, а това, което знае за предметите и явленията. Следователно, според Виготски, детската изобразителна дейност е своеобразна „графична реч“, която заема междинно положение между жеста

и устната реч, от една страна, и писмената – от друга. Първите изобразителни прояви изпълняват обозначаваща и съобщителна функция, чрез тях детето „разговаря“, „съобщава“, „комуникира“ с възрастните и с връстниците си (Выготский 1960:37, 111, 225).

Голяма част от изследователите на детското изобразително творчество правят аналогия между него и изкуството на първобитните народи (рисувайки изключително по памет, а не по натура), както и с изкуството на Египет, Древния изток и Средновековието. М. Ферворн, К. Бюлер, А. Бакушински, К. Ричи и др. акцентират върху общите признаци, които са тъждествени за детската рисунка и древното изкуство: плоскостно изображение, линеарност и обобщеност на формата, обратна перспектива, няколко гледни точки, отвореност и незавършеност на композицията, условност на натурата, фронтално разположение на фигурите, символизъм в художествените образи, тълкуване на композицията по вертикалата и др.

При анализа на детските рисунки някои от авторите отчитат ролята на психичните процеси, които оказват влияние върху спецификата на изображението. Необходимо е да отбележим в тази насока, че творците от различни епохи и художествените направления се ръководят от определени религиозни, естетически и нравствени правила, използвайки обосновани системи на изображение. При децата мотивите за прилагането им се различават, липсват достатъчно опит и познания, емоциите преобладават.

Р. Арнхайм обръща внимание именно върху познавателната страна на детското изкуство и отбелязва, че „творчеството на децата е типично за онази форма на изкуството, която характеризира ранните етапи на неговото развитие“ (Мойнова 1999:22–23). Но докато в детския изобразителен процес възприятията са все още несъвършени, то в първобитното изкуство изображенията възникват от „остротата на наблюдението“ и „правдивостта на паметта“.

Повечето от изследователите наблягат на стадиите, през които преминава развитието на детската рисунка, както от гледна точка на възрастовата психология, така и от настъпилите в резултат на възрастовото развитие на детето промени в елементите на изображение. В процеса на претворяване на действителността детето изгражда свой специфичен език. Детската рисунка демонстрира нагледно как се променя изобразителната дейност в процеса на развитие на възприятието и визуалното мислене.

Първоначално детето подражава на всичко, което вижда и чува, изразява своите мисли и чувства в линии и цветове. По-късно започва самостоятелно да търси различни изобразителни средства, проявява творческа инициатива. От действия по подражание децата преминават към опити да използват съзнателно усвоените знания и опит, което рефлектира в практическата им дейност, а заедно с това нараства и тяхната самостоятелност.

В еволюцията на детската рисунка могат да се определят няколко периода и етапа. Те не са строго диференцирани и зависят от различни фактори. На-

пример в резултат от въздействието на умело поставени учебно-творчески задачи някои деца в по-ранни възрастови периоди могат да надхвърлят стандартните изисквания, очертани от определени етапи. В други случаи, според възникналите затруднения, става връщане към по-ранни стадии на изобразяване. До каква степен детето ще развие своето визуално мислене и как това ще намери отражение в детската творба зависи преди всичко от неговата индивидуалност, от подхода на родители и педагози, от социалната среда и т.н.

Най-общо развитието на детската изобразителна дейност преминава през няколко периода и стадия. За *доизобразителния период* са характерни *стадий на психомоторни действия, стадий на опит за съзнателна изобразителна дейност* и *стадий на съзнателна изобразителна дейност*. Доизобразителният период обхваща *предучилищната възраст*. В *изобразителния период* (след 7 години) се включва *училищният период,* в който се различават: *самостоятелно обособени отделни обекти, „рисунка – разказ“* и *преход от двуизмерно към перспективно- пространствено изобразяване* (Димчев 1993:85).

Първите изобразителни прояви на детето са резултат на психомоторни действия, които се изразяват в експресивни манипулации с молива, боите и листа. Детето се заинтригува и увлича от действието, при което се получават надраскани в различни посоки и кръстосани по произволен начин линии. Те нямат смисъла и предназначението на конкретно изображение. Затова първият стадий се определя като „доизобразителен“ (Димчев 1993:84).

Когато детето премине в стадия на „опит за съзнателна изобразителна дейност“, пред него все повече се разкрива заобикалящият го свят. Този свят може да бъде привлекателен и примамлив, но и враждебен, дори опасен. Децата възприемат предметите и явленията по различен начин от възрастните. Често неодушевените предмети „оживяват“ в изображенията, с тях детето „разговаря“, рисувайки. По този начин то изразява своите чувства, желания, стремежи. В рисунката се отразяват представите за определен предмет, без да се съгласуват напълно с действителния му образ, липсва обективно (натурно) отношение към обектите.

Друга характерна особеност на детската рисунка в ранните години е определянето на *пропорциите и пространствените взаимоотношения* в зависимост от значението, което детето им предава. Най-важният, най-значимият образ, какъвто е например образът на майката, е най-голям и най-подробно изяснен независимо от пространственото му положение спрямо другите обекти. По тази причина централно и трайно място в детските рисунки заемат човешките фигури, т.нар. *антропоцентризъм.*

Първоначално тези изображения се изграждат схематично, известни са под наименованието „главоноги“. Многократно използваната в „драсканиците“ кръгла форма намира отражение при очертаване на главата, в която интересните за детето черти от човешкото лице заемат своето място. Направо от кръга (без тяло) излизат ръцете и краката като прави линии в различни посо-

ки. По-късно образите постепенно се обогатяват с допълнителни характерни детайли, фигурите все повече се раздвижват в пространството.

Интересна съпоставка бихме могли да направим между детските рисунки от този период и изображенията на християнското изкуство. В иконописта фигурите на отделните персонажи са разположени фронтално, статично (обърнати към зрителя). За детските рисунки също така е характерно фронталното разположение. Най-значимите образи в църковната живопис (Св. Богородица, Иисус Христос) обикновено са с най-големи размери независимо от разположението им в пространството, т.е. това се определя от тяхното йерархично значение. Те също така са с най-ярки и доминиращи цветове.

Същото важи и за т.нар. „обратна перспектива“ в иконописта и стенописните изображения. Действието е разгърнато не в дълбочина, а в посока отдолу-нагоре, като в едно изобразително поле се съчетават няколко библейски събития. Детето по същия начин се стреми да „разкаже“ с линии и цветове за света, който все повече опознава, разглеждайки го от различни точки в пространството. За него долният план означава „близко“, а горният – представата за отдалеченост. Подобно отношение се наблюдава и към цветовото изграждане. Линеарността и плоскостното разположение на обектите и персонажите, декоративното нанасяне на тоновете, чистите и ярки цветове са характерни за иконописта, такава тенденция се наблюдава и в ранното детско творчество.

За християнското изкуство тези изобразителни похвати са свързани с определена канонична зависимост и са породени от представата за трансцеденталността на един по-висш свят. В повечето случаи те не означават незнанието на художника и са определени от религиозните представи. Детето изобразява почти несъзнателно и отразява действителността по свой начин – непринудено и емоционално. Независимо от мотивите, които различават децата от иконописеца или зографа, приликите са очевидни.

Друг отличителен белег в детските рисунки са „смесените“ профили. Първоначално в профил са само ходилата, ръцете се протягат по посока на движението, но тялото остава фронтално. Някои автори са склонни да правят връзка с египетските живописни изображения, които са разположени по идентичен начин в изобразителното пространство. Впоследствие, с развитието на познавателния опит, движението постепенно започва да се изразява цялостно като се включват всички елементи на фигурата в определени пространствени направления.

Пресъздаването на *движението* чрез профилното ориентиране в изобразителния период е важно условие за изобразяване на по-сложни пространствени взаимодействия между отделните елементи – глава, шия, труп, горни и долни крайници. Макар и ограничено, графичното изобразяване на тези взаимодействия придава на фигурата по-сложна динамика, което е предпоставка за постигане на различна степен на сложност в сюжетните интерпретации. Това от своя страна благоприятства възможността за разгръщане на сюжета

в различни направления в изобразителното поле, придава изразност и богатство на съдържанието в детската рисунка (Кузмов 1996:149-150).

Децата от предучилищна възраст обикновено създават *игрова ситуация* върху рисувателния лист, образите оживяват и са в движение, включени в различни положения. Игровата ситуация е типична за предучилищната възраст, но се среща и в първите години на началното училище, където претърпява промяна. Постепенно, под въздействието на обучението, процесът рисуване излиза от сферата на играта и преминава в по-сложен етап на изобразителната дейност.

Централно място между проблемите, свързани с развитието на изобразителната дейност, заема въпросът за *пространственото възприемане и отразяване* (Димчев 1993:102–105). Неговото развитие преминава от линеарното към светлосенъчното и от плоскостното към триизмерно пространствено изображение. За 5–6-годишните деца е характерно фронтално, разгърнато построяване на предметите върху изобразителната плоскост. При тях се наблюдава „рентгенова рисунка“, която се явява междинен етап към отразяване на пространството. „Детето може да нарисува къща и всичко, което се намира в нея, като игнорира плътността на стените ѝ“ (Мухина 1985:42). Към 6–7-годишна възраст децата ориентират предметите спрямо изобразителната повърхност в отношение „ниско – високо“ и проявяват стремеж да отразят различни планове. В началната училищна възраст децата ориентират предметите „ляво – дясно“ и изграждат представите си за илюзорна дълбочина в изобразителната повърхност в отношение „близко – далеко“. По-късно с помощта на правилна педагогическа намеса учениците изграждат умения да използват единството на зрителната точка и зрителния ъгъл, запознават се с основите на линейната и въздушната перспектива (след 12–13-годишна възраст).

В *композицията* на рисунката се съчетават усетът за равновесие и естетическата потребност от ритъм и хармония, заложени у всяко дете. В този порядък се забелязват някои характерни особености по отношение на местоположението и взаимоотношенията между отделните обекти. Такова е „фризовото“ построяване на изображенията, разположени на най-долния край на рисувателния лист. Детето подрежда различните елементи (къщи, дървета, хора и пр.) един до друг във вид на фриз, като започва от левия долен ръб и стига до десния край на изобразителната плоскост. Първоначално липсват изобразителни планове в композицията. За детето това ниво означава земната повърхност и върху нея в ширина се разполага всичко, което привлича неговото внимание. Малко по-късно се появява и втори изобразителен план, който е разположен над първоначалния и който означава „по-далеко“ или „горен план“. Обикновено това са различни по големина и форма хълмове, гора, планини и др.

За този ранен етап е характерна и неорганизираността на рисунките. Обектите са „плаващи“ в пространството на листа, без да са свързани тематично, забелязват се свободни пространства. Чрез правилната педагогическа намеса постепенно започва да се осъществява единство между съдържание

и форма, както и преодоляване на „фризовото“ изображение. Тематичните и композиционни връзки в ученическите рисунки придобиват едно и също значение и се осъществяват посредством намаляване на разстоянието между предметите. Поставя се начало на постепенно освобождаване от условната знакова система, заместваща до този момент начините на отразяване на съдържанието в рисунката.

Използването на многообразни средства, степенувани по различен начин и комбинирани помежду им, създава голямо богатство от изразни възможности за *графично претворяване на действителността.* В началото на изобразителната дейност графичните съчетания възникват случайно посредством неорганизирани линии и петна. Рисунката има предимно контурен характер. Още в началната училищна възраст се създават възможности за степенуване на чернобелите тонове в пространството. По този начин се изгражда чувството за ритъм и равновесие. Овладяването на графичната грамотност по отношение на изразните средства пряко влияе върху учениците, което постепенно се развива и на по-късен етап (Ангелов 1997:117).

Цветът в детската рисунка също има предимно контурен характер и постепенно между четвъртата и шестата година започва да се изгражда посредством контрастни, декоративни петна, които запълват ограниченото от контурите пространство. Забелязва се, че най-често се срещат предпочитания към „топлите“, наситени цветове (червен, жълт, оранжев) и тях детето използва за любимите си персонажи и предмети. Тези, към които проявява негативното си отношение, се обозначават със сиви, кафяви или черни тонове. И тук емоциите и чувствата определят предпочитанията към едни или други цветове – детето дели постъпките, действията и рисуваните образи на красиви и грозни, лоши и добри. Всеки цвят сам за себе си предизвиква съответната емоция и настроение. Цветната хармония на рисунката децата избират в съответствие със съдържанието.

Началото на смесване на два и повече цвята и получаването на разновидности от един и същ тон се поставя след деветата година. Използването на чисти и сгъстени по сила цветове, характерно за предучилищната и началната училищна възраст, прераства в търсене на по-голямо цветово разнообразие. Цялото пространство на живописната рисунка се покрива с ярки и интензивни цветови съчетания, в повечето случаи великолепно хармонизирани. Известно е, че децата проявяват изключителен усет към цветовете и тяхното съпоставяне. Наличният емоционален заряд на радост от боравенето с боите рефлектира в цветното изграждане на детските рисунки.

Около десетата година учениците започват диференцирано да възприемат цветовете и цветовите стойности по отношение на тяхната светлосила. Необходимо е учителят да стимулира тези дадености с подходящи и разнообразни изобразителни задачи, в които преобладават цветовите съчетания (яркост, контрастност и пр.). Разширяват се представите за взаимозависимостта меж-

ду светлина и цвят, за да се стигне до по-сложното цветово изграждане, до отразяване на обема и пространството с живописни средства (Димчев 1993:111).

Голяма част от известни представители на модерното изкуство са въодушевени и силно впечатлени от детското изобразително творчество. Редица съвременни творци съзнателно използват цветовата и образната хиперболизация, характерна за детските творби, за да внушат по-категорично идеята си (М. Шагал „Влюбени над града“, П. Пикасо „Герника“ и др.). В. Кандински („Импровизация“, 1910 г.), П. Клее („Динамизъм на една глава“, 1934 г.), Х. Миро („Композиция“, 1946 г.), М. Шагал („Аз и селото“, 1911 г.), Ж. Дюбюфе, Дж. Полок и М. Ротко се доближават както по съдържание, така и по форми и стил до детските рисунки. Силно влияние от детската изобразителна дейност се забелязва и в изкуството на много български художници като Ст. Венев („Веселие“), Вл. Димитров – Майстора („Сватба“), Зл. Бояджиев („Зима“), Д. Казаков („Празник“, 1978 г.) и др. (Златев, Златева 2005:14-18, 21, 23).

Тези художници отразяват в своите произведения преди всичко спонтанната изразна сила на детските рисунки. Някои от тях са просто композирани и живописвани с чистата непринуденост на детето, наситени с неговата спонтанност и наблюдателност. Вероятно не е случайно признанието на някои от авторите, че трябва да минат много години, за да могат отново да рисуват като децата.

ЛИТЕРАТУРА

Ангелов, М. Графичните изразни средства в обучението по изобразително изкуство в началната училищна възраст. В: Проблеми на изобразителното творчество, бр. 2. Варна, 1997.

Ангелова, Л., П. Легкоступ. Децата и изкуството. С., 2005.

Ангелова, Л., П. Легкоступ. Книга за учителя по изобразително изкуство – 1 клас. С., 2002.

Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие. Москва, 1974.

Выготский, Л. Развитие высших психических функций. Москва, 1960.

Димитров, Д., П. Цанев. Книга за учителя по изобразително изкуство – 1 клас. С., 2002.

Димчев, В. Изобразително изкуство. Методика. С., 1993.

Златев, З., А. Златева. Особености на детската рисунка. Стара Загора, 2005.

Кузмов, В. Особености и развитие на човешката фигура в детската рисунка. В: Проблеми на изобразителното творчество, бр. 1. Пловдив, 1996.

Легкоступ, П. Детето и творбата. Велико Търново, 1996.

Мойнова, М. Еволюцията на детската рисунка. Велико Търново, 1999.

Мухина, В. Изобразителната дейност на детето като форма за усвояване на социалния опит. С., 1985.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАЧАЛНА И ПРЕДУЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА
Том 106
ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI“
FACULTY OF PRESCHOOL AND PRIMARYSCHOOL EDUCATION
Tome 106

ДЕКОРАТИВНО-АБСТРАКТНАТА ФОРМА НА СПИРАЛАТА КАТО СИМВОЛ И СМИСЛОВО ПОНЯТИЕ В КУЛТУРАТА И ИЗКУСТВОТО

ВЕНЦИСЛАВА СТОЯНОВА*

Катедра „Изобразително изкуство“, докторант

Венцислава Стоянова. ДЕКОРАТИВНО-АБСТРАКТНАТА ФОРМА НА СПИРАЛАТА КАТО СИМВОЛ И СМИСЛОВО ПОНЯТИЕ В КУЛТУРАТА И ИЗКУСТВОТО

Настоящата разработка съдържа обзор и анализ на формата на спиралата като символно значение и като смислово понятие. Тя се разглежда като естествен и основен знак, използван от човека в мисленето и поведението му, и като форма, залегнала в културата. Изследването включва анализ на творби от праисторическата епоха, както и коментар на теоретични разработки на български автори от периода на българския модернизъм от 20-те години на XX век, които интерпретират геометричните абстрактни форми по един специфичен декоративен начин. Акцентира се и върху емблематични съвременни световноизвестни артисти, които използват първичната форма на спиралата в неконвенционални форми на изкуството, като си служат с нея по иновативен начин и в различен контекст. В студията е потърсен и педагогически аспект на темата, свързан с образованието по изобразително изкуство.

Ventsislava Stoyanova. THE DECORATIVE ABSTRACT FORM OF SPIRAL AS A SYMBOL AND SEMANTIC CONCEPT IN CULTURE AND ART

The present paper contains a survey and analysis of the symbolic meaning and semantic concept of the spiral shape. It is viewed as an innate and fundamental sign used in human thinking and behavior, and as a form embedded in culture. The study includes analysis of prehistoric works of art, and a comment on the theoretical developments of authors from the bulgarian modernism of the 1920s’ , who interpret abstract geometric shapes in a specific and decorative

* Контакт: Венцислава Стоянова / гр. София, п.к. 1750, ж.к. „Младост 1“, бл. 2А, вх. Б, ет. 2, ап. 21 / тел: +359 899803079 / email: stoyanova.ventsislava@gmail.com;

Contact: Ventsislava Stoyanova / Sofia, 1750, „Mladost 1”, bl. 2A, en. 2, fl. 2, ap. 21 /tel: +359 899803079 / email: stoyanova.ventsislava@gmail.com

way. The emphasis is on iconic contemporary world artists which use the primal shape of the spiral in unconventional forms of art and utilize it in an innovative way and in a different context. A pedagogical aspect of the topic associated with art education in a contemporal context is also sought in this paper.

Key words: decorative-abstract art forms, spiral, symbol, system, arts, art education.

> *В декоративното изкуство спиралата е твърде любима. Тя е вечният изменчив и хитър посредник между правата и кривата линии, превръща в нищо всички противоречия между движение и покой, изпълва всички невъзможности и тържествува винаги над непримиримото. (Мутафов 1993:342–346)*

Абстрактно-геометричната форма заляга в съзнанието и представите на хората още от древни времена. През различните епохи в една или друга степен в нея се вплъщават и кодират дълбоки послания и значения, свързани с вярата, мисленето и представата за света. В геометричната форма намират израз и духовните, и земните представи. Всяка такава форма притежава своя символика, както и своя функция.

Способността на хората за мисловна интерпретация на сложни понятия и явления от живота и природата, довежда до големия скок в развитието на човечеството – създаването на абстрактни знакови системи, на стилизиран визуален език, който да служи за комуникация и за визуално интерпретиране на неизобразимата част от света. Геометричните форми могат да изпълняват ролята на абстракции на действителността и да имат декоративен характер. Те се подчиняват на определени геометрично-абстрактни закономерности и изразяват самите себе си, като в същото време притежават богат сугестивно-асоциативен потенциал. Конкретните рамки и съответните аспекти на този потенциал са променливи и се опредеят в най-голяма степен от контекста на епохата и обществото, в което изображенията биват интерпретирани. Разликите в този контекст водят до придаване на разностранно значение, на разнообразна роля, която абстрактно-геометричните форми играят в различните епохи и която продължават да играят и до днес. Стремежът към стилизация, обобщаване и геометризация представлява нагласа към перцепция, която е генетично заложена в човешкото съзнание и продължава да бъде негова основа. Това е и една от причините абстрактно-геометричните форми винаги да се проявяват, в различна степен в изобразителната, мисловната, съзидателната дейност на човека.

Именно значимостта на темата поражда и желанието за написването на настоящата студия, в която се поставя акцент и се обръща специално внимание на важната и широко разпространена декоративно-абстрактна форма

– формата на *спиралата*. Изчистеното ѝ и обобщено изображение носи символично значение в историята на човечеството. И днес формата на спиралата присъства в творбите на художници, изразяваща вечните и универсални идеи за космоса и вселената. Тя не престава да вълнува и да вдъхновява поколения творци по целия свят. Формата на спиралата влияе не само върху изкуството, но и върху съществуването на самия човек, защото тя е ярък и психологически въздействащ символ.

Знаците и символите организират културата и изкуството на човека от древни времена. Всяка култура, религия, място, форма, цвят, предмет са асоциирани със символ. Думата „символ“ идва от латинската дума „симболум“ или гръцката „σύμβολον“ (sýmbolon) и означава представям, изобразявам. Чрез знаци и символи, неописуемото и невидимото могат да бъдат по-лесно обяснени, предадени и разбрани. Символите оказват помощ при откриването и разпознаването на определени ценности, на религиозна принадлежност, идеи или свидетелства за дадена култура или епоха. В изчистените геометрични форми може да се открие скрит символичен смисъл, който е важен за културната комуникация в сферата на изкуството, както и на живота като цяло.

Всичко, казано дотук, се основава на изясняването на *семиотичното значение на абстрактно-геометричните форми* и по-конкретно на образа на спиралата. Тя е древен и широко разпространен графичен символ, сроден с кръга, съществуващ на всеки континент, във всяка култура. Тъй като спиралите като знак често са изобразявани под формата на скални рисунки по каменните блокове на праисторически мегалитни гробници, едно от тълкуванията за тях е свързано с вечния цикъл „живот – смърт – прераждане“, отнесен към сферата на отвъдното. В зависимост от културата, в която се използва, спиралата символизира растеж и космическа енергия. Тя олицетворява вечния живот и безкрая, напомнящ за плавното и хармонично движение на космоса, а също и безкрайното движение на битието, вечния живот и развитието на всички живи същества. Дълго преди откриването на спираловидните галактики древният човек е използвал спиралата като символ за растеж, за да изобразява вселената, въртенето на земята, орбитата на луната. Според Юнг спиралата е архетип, който се свързва с космическата сила и енергия.

От друга гледна точка, спиралата се смята и за символ на духовното пътуване. Ако се вземе предвид видимата взаимовръзка между спиралата и лабиринта, представата за трудното пътуване навътре към душата и отново навън към началото навежда на мисълта за връзка със символиката на умирането и прераждането. Да се върви и да се достигне до центъра на спиралата или лабиринта е важно духовно упражнение, което води до развитие на вътрешния свят и утвърждаване на личния Аз. Поради тази причина спиралата се свързва с еволюцията, с еволюционния процес на учене и израстване. Символ е на живот и енергия, изобилие и успех, което обяснява и приложението ѝ като знак за власт.

Спиралата в своята същност е двойнствена – символизира летежа и движението както на физическото, така и на духовното развитие. Тя съчетава в себе си и земната, и лунната, както и мъжката и женската енергия. Представя хармоничната връзка между единството и многообразието. От тази гледна точка, интерес представлява знакът на двойната спирала, който обединява двата елемента – разгръщането и свиването. В едно цяло се изобразяват двете посоки на спиралата – движението ѝ навън към безкрая и навътре към центъра, като по този начин в символа на двойната спирала се съчетават еволюцията и разпадът, животът и смъртта. Може да се асоциира и с двете полукълба, двата полюса, денят и нощта, ин и ян, видимото и невидимото, проявеното и непроявеното.

Всичко, казано дотук, относно семиотичното значение на формата на спиралата е само малка част от цялото. Броят на възможните интерпретации е неограничен и необхватен. Невъзможно и ненужно е човек да познава цялата палитра от символни значения, но е необходим един общ поглед и яснота сред многообразието на абстрактните декоративни художествени форми. Осъзнаването на тяхната трактовка и важната им роля за културата на човечеството спомага за развитието на критично отношение и визуална грамотност у поколенията, за да могат хората да си обяснят света около тях и разумно и адекватно да отговорят на вихъра от промени, който залива не само света на изкуството, а и на ежедневния живот. Чрез задълбочена работа по посока осмисляне същността на абстрактните геометрични художествени форми (още в процеса на обучение по изобразително изкуство в училищна възраст) може да се избегне ситуацията, при която младият човек в своето ежедневие е затрупан от форми и образи, които вижда, усеща, употребява, но които не разбира. А тогава той остава „сляп“ не само за невидимия духовен, но и за вещественото материален свят.

Важността и значимостта на абстрактните форми за човешкото развитие като цяло е обусловена от безкрайно много теоретични разработки върху семантичното им значение, както и множество артефакти за изобразяването на тези форми във всички исторически епохи на човечеството и неговото изкуство. Тук е мястото да се споменат няколко значими примера за *изобразяване на формата на спиралата в праисторическата епоха,* защото спиралата е сред широко разпространените и сакрални знаци през този период, и по-конкретно през епохата на неолита. Изображенията ѝ, които се срещат изключително често в целия древен свят, не са обусловени само от простотата на изписването ѝ, достъпна за древния човек. Спиралата е повече от естествено завъртане на ръката, защото тя носи в себе си значими послания.

В епохата на неолита (новокаменната епоха) формата на спиралата е свещен знак, обща черта на древното мегалитно изкуство. Изобразявана е върху мегалитните паметници и храмове, разпръснати по различни и отдалечени земи, въпреки че точното ѝ значение (ако има такова) е съвсем неясно и

неразбираемо и до днес. Разбира се, спиралата, както и другите абстрактни символи, имат мистично значение, свързано с ритуала, който стои в основата на съществуването на древния човек. Поради символните интерпретации на формата на спиралата като космически знак много от изображенията, намерени върху мегалитни паметници, камъни, кости, стени на пещери от дервността, биват пряко свързвани с древната астрономия.

Едни от най-забележителните спирали, издълбани в каменни блокове, се намират в могилата в Нюгрендж, датирана около 3200 г. пр. Хр. На около 50 километра северно от ирландската столица Дъблин коренните жители (вероятно келтите) построяват грандиозна гробница, която до днес си остава истинско техническо чудо, създадено от камък. Нюгрендж представлява изкуствено издигната могила, която се извисява над най-високата точка на северния бряг на р. Дойн, и подобно на Стоунхендж е построена с неизвестна до днес цел. Върху мегалитните колони, както и върху повечето от огромните по размер гранитни и шлифовани глетчерови камъни, са издълбани множество и най-различни по вид и размери спирали. По каменния цокъл на средната ниша непосредствено срещу дългия тунел има триелементен спираловиден мотив. Неговото значение остава недоизяснено, но за важността на спираловидния символ за древните хора свидетелства убеждението на специалистите, че на един определен ден от годината слънцето прониква в камерата и лъчите му падат точно върху този троен мотив от спирали.

Разглеждайки формата на спиралата в древните паметници на човешката култура, не може да не се обърне внимание и на галисийските каменни рисунки от долината на река Льорез, Понтеведра (Испания). Те съдържат изключително разнообразни мотиви, които са предимно с кръгла форма (спирали, кръгове, овали) и понякога съставляват сложни комбинации от различни среди и фигури както абстрактни, така също и зооморфни и антропоморфни – всички с безкрайно разнообразие от форми и размери. Кръглите и спираловидните форми се намират в центъра, докато животинските и човешките фигури са издълбани около границите, съвпадащи с ръба на скалата. Всички групи от спирали и концентрични кръгове се открояват от останалите фигури, тъй като са ситуирани по изпъкналостите на камъка и са гравирани по-дълбоко, съобразени с позицията на слънцето и посоката, от която идва светлината.

Всички изображения, намерени в Галисия (Испания), представляват модели, които археологически могат да бъдат датирани между последните десетилетия на третото хилядолетие и първите два или три века на второто хилядолетие преди Христа. По отношение на значението им изглежда логично да се търси магическо (религиозно) обяснение, имащо специално отношение със слънчевата символика. Древните хора вярват, че слънцето чертае формата на спирала, като се ражда всяка сутрин и умира всяка нощ, а след това се преражда отново на следващото утро. И спиралата, и слънцето са символи на лежащата в основата на света реалност. В някои древни култури от голямо

значение е посоката на спиралата в случаите, в които символизира слънцето. Плътно навитата спирала, движеща се по часовниковата стрелка, представлява смаляващото се зимно слънце, а широко навитата спирала, обратна на часовниковата стрелка – нарастващото лятно слънце. По аналогия двете спирали могат да се свържат съответно с изтъняването и изпълването на луната.

Въпросът за посоката на завъртане на спиралата стои на преден план и при една от най-известните загадки на археологията – Дискът от Фестос (наречен така по мястото на откриването му – град Фестос на остров Крит и съхраняван сега в музея на град Ираклион в Кипър) и неговото пиктографско писмо. Дискът представлява плосък диск от теракота (изпечена глина) с дебелина около 20 милиметра и диаметър около 16 сантиметра. Датиран е от времето на началото на втория велик дворцов период на егейската култура – през второто хилядолетие преди Христа (1700 г. пр. Хр.). Спиралата е основната форма, върху която са изобразени рисунъчните знаци, които покриват и двете страни на диска. Спиралата, по която върви надписът, е разделена на отделни фрагменти чрез вертикални щрихи. Тайнствените символи вероятно представляват непозната форма на йероглифи. Не е ясно обаче „развива“ ли се тази спирала от центъра към края на диска (дали текстът се чете отляво надясно) или обратно – „завива“ ли се от края към центъра (дали се чете отдясно наляво).

Значението на абстрактната форма на спиралата остава до голяма степен загадъчно. Семиотиката на един абстрактен символ винаги включва множество значения, които в повечето случаи не са обвързани помежду си. Така и символът на спиралата може да има различни значения за различни хора на различни места в различни времена. В тази връзка приложението на спиралата се среща в древния свят и с малко по-различна функция – носеща повече декоративно отколкото сакрално значение. Пример за такава употреба са намерените в земите на днешна Малта декоративни спирални мотиви, за които някои теоретици твърдят, че олицетворяват Великата богиня Майка. Тези цветя-спирали имат силна прилика с келтските и скандинавските мотиви, но са датирани много по-рано – около 3000 -3500 г. пр. Хр. Декоративната форма на спиралата е често срещана и в древногръцкото изкуство – основно в делвите (около 1000 – 900 г. пр. Хр.), които са украсени с черни ленти, вълнообразни линии и прости геометрични рисунки, главно концентрични кръгове, спирали и половин кръгове. Въпреки че не са лишени от символните си значения, в това си приложение абстрактно-геометричните фигури имат подчертано декоративна функция. Ето защо изключително внимание през този период се обръща на връзката между спиралната украса и формата на самия съд.

Всички горепосочени исторически примери за изобразяването на формата на спиралата подсказват, че не става въпрос за някакви случайни съвпадения. Сериозните анализи, направени на тези и други артефакти и произведения на древното и модерното изкуство, свидетелстват за здраво

изградена единна представа за абстрактно-геометричните форми като система за комуникация и визуализация на необозримото. Въпреки разликите и нюансите в мисленето, поведението, общуването и живота на хората от различни епохи и култури същността на декоративно-абстрактните форми като цяло и по-конкретно на спиралата, остава почти непроменена. Важната и значима роля, както и посоката на интерпретация и кодиране на символите не се променят дори и от различията в ценностната ориентация, критериите и отношението на хората към културната и духовна сфера на живота или на изкуството. Спиралите винаги са били част от нашите преживявания и опит. Преди повече от петдесет хиляди години човешките предци започват да виждат формата на спиралата по един различен, нов и ефективен начин. Така, след пет милиона години еволюция, предшествениците на днешните хора изведнъж откриват способностите на спираловидното изображение, както и собствената си склонност и предразположение към дълбаенето на такива форми в скалите. По този начин те въплъщават дълбок и значим смисъл, свързвайки простата на пръв поглед абстрактна форма с концепцията на понятието за спирала. Символиката и практичността на спиралната форма се крие и в основата на много човешки изобретения и значими произведения на изкуството. И до днес тя продължава да дава вдъхновение на съвременни изобретатели, инженери и художници.

Геометричната форма на спиралата става един от основните символи на връзката с трансцендентното, давайки начало на живописния език на кубисти и абстракционисти, защото още от първобитното изкуство започва тенденцията към „геометризация на пространството“ и употребата на геометрични символи, които създават абстрактна символика. В тази връзка може да се каже, че геометричните фигури, използвани от авангарда (в това число и формата на спиралата), са в тясна връзка с геометричната символика на първобитната култура, на примитива, до която *модерното изкуство* достига в стремежа си към обновление. Оттук може да се заключи, че формата на спиралата, залегнала в съзнанието на човечеството от древни времена, играе значима роля през всичките епохи от развитието на културата и се проявява с изключителна сила и яркост и в модерната епоха.

Още в началото на XIII век Леонардо Фибоначи (1170 – 1250) от Пиза, Италия, открива логаритмичната спирала в природата. Числата на Фибоначи са подредени в числова редица (1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, и т.н.), където всяко число е сумата от предходните две в серията. От тази теория води началото си и математическото отношение, наречено златно сечение – пропорционална спирала, отразяваща представата за хармония и намерила огромно приложение в класическата архитектура и изкуството.

При по-задълбочено разглеждане се налага изводът, че голяма част от западното модерно изкуство в началото на XX век се базира именно на идеите за декоративността и геометрично-абстрактата образност. Най-силното дока-

зателство за това е школата „Баухаус“ и огромният принос и значение на концепциите ѝ.

Школата „Баухаус“, създадена от архитекта Валтер Гропиус в града Ваймар (Германия) в периода 1919-1933 година, налага едно от най-влиятелните течения в архитектурата на модернизма и модерния дизайн, оказващо влияние и върху развитието на чисто изобразителните направления в изкуството през първата половина на XX век. Основният акцент се съсредоточава върху това студентите да бъдат запознати с основните свойства на материалите, както и със значението на простите геометрични форми – кръг, квадрат, триъгълник и т.н. Постепенно „Баухаус“ навлиза в различен период и неговият функционално-декоративен стил е повлиян от творческата група „Де Стил“ и руския конструктивизъм, отличаващ се с използването на „новата типография“ и с подчертано геометричен стил. Принципите, наложени от преподавателите там, акцентират върху практичния аспект на дизайна, заявявайки, че една вещ става красива, само когато и защото служи на някаква практическа цел, отричайки всякакви опити за изкуственото ѝ украсяване. В тази връзка абстрактната форма на спиралата е лишена от всякакво декоративно значение и функция, а се използва като основен формообразуващ елемент. Неминуемо архитектите и дизайнерите отчитат смисловите семиотични натрупвания и потенциала на този толкова разпространен (още от праисторическата епоха) в културата на човека знак.

По силата на своята абстрактност, стилизираност и синтетичност спиралата, както и всяка геометрична фигура като цяло, експлицират и едни от основните философски принципи на европейския модернизъм, заложени в теоретичните съчинения на Паул Клее и Василий Кандински. През 1911 г. в книгата си *„За духовното в изкуството“* Кандински декларира, че формата сама по себе си, дори когато е отвлечена и подобна на геометричната, притежава свой вътрешен звук. Спиралата представлява поток от физическа и духовна енергия и е духовно същество, чиито свойства са идентични на геометричната ѝ форма. Авторът развива своя теория за връзката между геометричните фигури и как те се съотнасят към човека и неговата психика.

В своя *„Педагогически бележник“*, създаден в периода, когато е професор в първото по рода си училище за дизайн Баухаус, швейцарецът Паул Клее (1879 – 1940) отразява абстрактно-геометрично си мислене и въображение. Авторът пише основно за линията и геометричната форма, съотнесени към концепциите за физическото и интелектуалното пространство. В раздела „Символи на форма и движение“ П. Клее разглежда спиралата като резултат от периферно движение, комбинирано с промяната на дължината на радиуса на кръга. Той обръща специално внимание на движението и на посоката на това движение, която според него придобива нова значимост. „Тази посока определя или постепенно освобождаване от центъра чрез все по-свободни и по-свободни движения, или засилваща се зависимост от евентуален разру-

шителе център. Това е въпросът на живота и смъртта...“ (Клее 1996:48). Паул Клее изразява ясно идеята за неразривната свързаност на символните форми на спиралата и кръга чрез кръговрата на спиралата, която произлиза от кръга, претърпява „космическа“ трансформация и отново се превръща в окръжност.

Когато се разглежда изкуството на *българския модернизъм от 20-те години* на XX век, неминуемо трябва да се има предвид влиянието на западноевропейската култура и принципите на авангарда. Като резултат от връзката на нашето родно изкуство със западното се появява нагласата на значимите творци и критици от този период – Гео Милев, Чавдар Мутафов, Сирак Скитник, Николай Райнов и др., към авангардното, в чиято основа стои стлизираната геометрична форма. Така основен става стремежът към „опростяване“ на изобразителния език, към „геометризация“ на реалността и „знаково кодиране“ на универсални и общочовешки идеи и понятия.

Анализът на формата на спиралата се среща в теоретичните разработки на Чавдар Мутафов (значим български писател и теоретик на изкуството от 20-те години на XX век). В есето си *„Линията в изобразителното изкуство“* Чавдар Мутафов разглежда подробно линията като стилов елемент. Той представя кривата и правата линия в различни геометрични форми – хоризонтална и вертикална, кръг и елипса, синусоидна линия и спирала, като ги свързва с техните символни значения и въплъщенията им в предмети от природата. „Спиралата е крайният елемент в изобразителното изкуство. По същество тя е метафизична и парадоксална. В нея животът става проблема, а реалното загадъчност. Тя се стреми през всички времена, отрицава всички закони и постига най-сетне самото Нищо“ (Мутафов 1993:342–346). Тази парадоксалност, за която говори Чавдар Мутафов, се основава на посоката на спиралата. Дали тя е навън и нагоре – освобождаваща се от центъра и движеща се все по-свободно в безкрая по космическата крива, или върви навътре и надолу – по физическата крива, засилваща своята зависимост от разрушителния център на земята, движеща се към смъртта. Така посоката на спиралата чертае битието на човека. Това е и една от основните причини за дълбоката и неразривна обвързаност на формата на спиралата с живота, мисленето и културата на хората, предопределяща огромната роля и влияние, което образът ѝ притежава за тях. А относно ролята ѝ в изкуството Чавдар Мутафов казва: „... В Рококо тя (спиралата) даже получава някаква странна и деликатна власт, премахвайки законите на симетрията и без да може да отрече линията, тя сякаш отрицава линеарното, за да постигне само така своето потвърждение“ (Мутафов 1993:342–346).

В статията си *„Пейзажът и нашите художници“* Чавдар Мутафов разглежда творчеството на българските художници Никола Танев, Константин Щъркелов, Борис Денев и Сирак Скитник и отбелязва, че по отношение на формата те търсят „преди всичко линията и линеарното“ (Мутафов 1993:309). В това отношение Мутафов отличава Сирак Скитник, в чийто

творби линията е основният изграждащ елемент, който подчинява на себе си дори колорита, стремейки се към закономерностите на декоративния стил. Според писателя в платната на Сирак Скитник тежката, неправилна, вълнообразна и спирална линия отрича всякакви измерения и перспектива, за да изобрази „по тоя начин битие, без време и пространство...“ (Мутафов 1993:308). Затова най-внушителна според Мутафов е именно спираловидната декоративна линия у Сирак Скитник, която отрича пространството и сама е „свръхпространствена“, а вместо перспектива поражда „колинеаритет“ (Мутафов 1993:311).

Формата на спиралата се среща и в поезията на творец като Гео Милев. Там тя е основата, от която се изгражда формата на кръга като изразно средство:

„Девет спирали
– кръг подир кръг –
девет кръга
от мъка...“

В статията си *„Николай Дюлгеров и кубизма“*, след като отделя място на явлението кубизъм, Гео Милев се спира и върху ролята на този „пръв български художник-кубист“. Той посочва, че картините на Дюлгеров „са построени от уравновесени (геометрически) форми – строеж от цветни форми: конструкция“, че тези картини нямат нищо общо с платната, които сме свикнали да гледаме, а по-скоро приличат „на архитектура“ (Милев 1995, Том I:211–212). Гео Милев неслучайно обръща внимание на твореца Николай Дюлгеров, защото той е изключително значим не само за българското, но и за цялото световно изкуство, свързан много тясно с декоративната форма и геометрично-абстрактната образност на футуристи, кубисти, конструктивисти. Дюлгеров многократно използва формата на спиралата, която е идеалното средство за стилизиране на формите и съчетаване на абстрактно-символичните ритми с фигурата, което е и основният му стремеж.

Може да се каже, че абстрактните форми са се превърнали в един от най-силно застъпените мотиви и теми в *съвременното изкуство*. Различни творци като Бриджит Райли, Деймиън Хърст, Ричард Лонг, Робърт Смитсън, Анди Голдсуърти, японецът Яйои Кусама и много други се интересуват от ефекта, смисъла и въздействието на повтарящите се абстрактни мотиви. За нас представлява интерес, че техните, както и повечето съвременни произведения, много напомнят на древното изкуство. Подобно на издълбани в скалите неолитни рисунки те извикват в съзнанието образи от праисторически паметници като например могилата в Нюгрендж (Ирландия), галисийските каменни рисунки в долината на река Льорез (Испания) и други. Това до голяма степен доказва теорията, че абстрактно-декоративните форми са природни модели, които са архетипни и следователно са предназначени да се повторят в изкуството и културата на човек във всички времена и епохи.

Ако се потърсят формите на кръга и спиралата като елементи и изразни средства в творчеството на различни световни артисти от началото на XX век, то не може да не се споменат картините на художничката Соня Делоне (1885 – 1979). Заедно със съпруга си Робер Делоне те са видни представители на едно течение в изкуството, наречено през 1913 г. с термина „орфизъм“ и представляващо специфична стилистична интерпретация на кубизма, но характеризиращо се с чисти абстрактно-геометрични форми и ярки цветове.

Творчеството на Соня Делоне се разпростира в сферите на изобразителното изкуство, текстилния дизайн, сценографията, като разчупва всички граници между изящните и приложните изкуства. Цялото нейно творчество е подчинено основно на геометричната абстракция, като в повечето от картините си използва формите на кръга и дъгата, описваща спирала. Нейните извиващи се дъги, спирали и кръгове, нарисувани в искрящо жълто, оранжево, синьо и зелено, са изцяло геометрични абстракции, почиващи на декоративни и геометрични принципи. От гледна точка на формите, цветовете и светлината произведенията представляват едни абстрактно-ритмични, цветни композиции. Соня Делоне се стреми да създава едно „чисто“ искуство, базирано на взаимодействието на чисти цветове и форми. Геометричността в творбите ѝ произлиза от търсенията и изследванията в областта на формата, както и от съчетаването на вътрешните и външните очертания. Формите на спиралата и кръга, използвани от авторката, въплъщават значение и смисъл, които носят сами за себе си, и послания, които предават на зрителя. Простите декоративно-геометрични форми – спирали, райета, кръгове, дъги, зигзагообразни линии, са съчетани в творбите на Соня Делоне (било то картини, дрехи, аксесоари или бродерии), като са преплетени и смесени помежду си в един стриктен ред и дисциплина. Нейното изкуство е жизнерадостно, вибриращо в своите ярки цветове и ясни геометрични форми, изключително значимо за света на изкуството и революционно по своята същност.

Роден в Бристол, Великобритания, през 1945 г., Ричард Лонг е познат със своя значителен принос към движения на концептуалното и минималистичното изкуство в началото на 70-те години на XX век. Често той е свързван с Британския лендарт, чиито членове създават т.нар. „earthworks“ в природата. Ричард Лонг използва наличните и специфични природни материали от местностите, които посещава – тиня от реки, каменни и дървени фрагменти, намерени на конкретното място. Органични са не само материалите, които използва, но и композициите и аранжировките му. Формите, които създава – основно спирали и кръгове, са едни от най-древните и примитивни символи, които носят сакралност и притежават същата семплост и величественост като самия пейзаж. Спиралите, линиите и кръговете на Лонг са създавани предимно чрез следите от собствените му стъпки. Разгледано като изкуство, ходенето провокира автора да изследва взаимовръзките между времето, разстоянията и измеренията. В тази връзка, погледнато от концептуална гледна точка пътят,

който човек извърява, често се върти в кръг или спирала. Това обуславя и честата употреба на тези геометрично-декоративни форми в инсталациите и скулптурите на Ричард Лонг.

Овалът предполага концентрирано поле на сила или фокус на енергия. Поради тази причина за своите произведения Лонг създава архетипни геометрични форми като спирали и кръгове, използвайки природни материали като камъни, треви и кал. Тези духовни форми се превръщат в метафори за пътя, начертан и поет от „ходещия“ художник – спиралите, кръговете и линиите, продължаващи отвъд стените на галерията, очертават действителното разстояние и дистанция, пропътувани от автора. Той цели да освободи изкуството си от всякакви излишни и незначителни детайли, като се фокусира изцяло върху първичните и основополагащи форми на спиралата и кръга. Спираловидните и линеарни скулптури на Лонг отразяват движение, а кръговете и кръстовете са алегории на спокойствие и покой. Образът на спиралата довежда и до наличието на едно своеобразно подобие на безкрайност, което се усеща в повечето от работите на автора.

Робърт Смитсън (1938 – 1973) е един от първите пионери на лендарта. Той създава няколко от най-забележителните, мистериозни и провокативни хибриди на изкуството и природата, правени някога. Провокативните творби на Смитсън, създавани от средата на 60-те до началото на 70-те години на XX век, предефинират езика на скулптурата и изкуството. В тях той развива подчертано дълбок интерес към спиралните и центробежни форми. Смитсън е един от основателите на арт-формата, позната като „earthworks“ или лендарт, и е най-известен с внушителното си произведение „Spiral Jetty“ (1970), намиращо се в Солт Лейк Сити в щата Юта (Съединени американски щати) и представляващо огромна спирала, изградена от черен базалт, пръст, наноси и солни кристали, дълга близо 460 м. „Spiral Jetty“ е въплъщение на интереса и търсенията на Смитсън относно времето и ентропията във вселената, за което свидетелства и формата на спиралата, символизираща именно тяхното движение. Това произведение се превръща в най-значима творба на автора и в символ на двойнствената връзка на любов и омраза между културата и природата.

Смитсън не се ограничава с някоя определена форма или стил в изкуството, а се придвижва отвъд тенденциите на модернизма, като изоставя формализма, правилата и традиционните арт-материали. Най-често срещани форми, с които артистът си служи, са спиралата и кръгът – ясни геометрично-абстрактни символи, наситени с много значения и носещи много послания, които Смитсън успява да изрази чрез тях.

Всичко казано дотук свидетелства за силната връзка между развитието на символния език, декоративните и изобразителните изкуства, способността на хората да разпознават и ценят значението на образите, както и за нарастването на човешкото съзнание и себепознание. Това е пътят, по който символните системи на декоративно-абстрактните художествени форми водят човечество-

то към осъзнаване на земния живот, раждането и смъртта във всеки един период от човешката история и предистория.

Опростените, примитивни и понякога незабележими абстрактни форми, остават в основата дори и на настоящата сложна реалност, почти изцяло обгърната от дигиталните средства и електронните технологии, където всичко е потънало дълбоко в информационна пренаситеност и мъгла. Разбирането, осмислянето и приложението на абстрактните художествени форми все повече се променя в унисон с променящото се мислене, поведение и разбиране на днешния човек за света и изкуството. Този процес е свързан с преориентацията на границите на днешното творчество и на насоките на художественото развитие на изкуството и живота. Това предопределяне се осъществява от индустриализацията, постмодерните метаморфози, които непрекъснато сменят своя образ, както и от масовата култра и комуникация, които постепенно придобиват най-негативни форми и измерения.

Навлизането на света в нова, непрекъснато изменяща се съвременна ситуация, изисква промяна и преосмисляне на много аспекти от живота и най-вече от образованието. Много важно място тук заема *процесът на обучение по изобразително изкуство*, който в никакъв случай не трябва да бъде подценяван. Чрез него може да се подпомогне развитието у днешните поколения ученици (и студенти) на отношение към предметите, явленията и формите, които ги заобикалят. За да се повиши визуалната им култура и грамотност, както и ценностната им ориентация, се появява все по-голяма нужда от подробно и задълбочено прилагане на абстрактите художествени форми в процеса на обучение и по-конкретно в процеса на обучението по изобразително изкуство. Целта е да бъде постигнато тяхното сериозно разбиране и осмисляне от страна на учениците. На въпроса защо това е необходимо отчасти се опита да отговори настоящата студия без претенции за изчерпателност, основно поради факта, че причините са безкрайно много и комплексни. Тук накратко е направен опит за систематизация, за да се даде отговор на някои от тях.

- Декоративните и абстрактните форми са в основата на човешкото мислене, поведение и дейност от най-дълбока древност. Те изграждат абстрактна символна система за комуникация, върху която се развива културата и изобразителната дейност на човечеството.
- Абстракните художествени форми служат като база на всички видове дизайн, на чийто голям подем сме свидетели днес. Също така и знаците на съвременната система за визуална комуникация, които ни заобикалят навсякъде в градската среда, са изградени изцяло от абстрактни, символни форми.
- Абстрактно-геометричните форми са в основата на технологиите, дигиталните програми и продукти, които са изградени и работят само с тези „прости“ форми.

Непрекъснатите аритмични пулсации в условията на съвременния живот и хаосът в живота на хората неминуемо водят до изкривявания в мисленето и разбирането на съвременния индивид за заобикалящата го реалност. Постоянни промени се наблюдават и в трактовката и кодирането на абстракните форми, но тяхната същност винаги си остава почти еднаква и лесно разпознаваема. Основната разлика е в степента на разбиране и осмисляне на тяхната дълбочина, същност и значение. В днешната реалност, в пренаситеното ни общество, където, улеснени от технологичния и консуматорски „панаир", без никакви усилия, познания или умения, хората започват да достигат, притежават, употребяват и захвърлят всякакви материални и нематериални придобивки (предмети, вещи, информация, познание...). По този начин индивидът започва да се лишава от възможността сам да разсъждава и строи мисловни връзки и конструкции. Всичко му се предлага „наготово" и той спира да се опитва да разбере, да осмисли и да си обясни нещата от околния свят. Именно затова е важно да се обърне внимание на този проблем още от ученическа възраст, когато да бъде прилагана задълбочена система за работа с абстрактни художествени форми в най-широк аспект в процеса на обучение по изобразително изкуство. По този начин да се развива въображението, художественото интерпретиране и асоцииране на учениците, нужно за изграждане на една по-широка представа за сферата на изкуството, както и за многообразието на света.

Всички разсъждения, изказани в настоящата студия, свързани с художественото приложение на формата на спиралата, засягат теми за декоративно-абстрактните художествени форми, които може и трябва да се разглеждат в контекста на днешното образование по изкуствата в българските училища. Важно е младият човек да познава традициите от миналото, за да е в състояние да опознае и разбере новостите на бъдещето, а в основата и на двете стоят абстрактните художествени форми и без осмислянето и разбирането на тяхната същност човек наистина остава напълно „сляп" и изгубен във водовъртежа на живота и изкуството.

ЛИТЕРАТУРА

Бидерман, Х. Речник на символите, С., Рива, 2003.
Енев, Х. Светът на символите. 120 основни символи и архетипови образи, форми, явления, понятия, митове, учения, обредност, религии., УИ „В. Априлов", 2002.
Кандински, В. За духовното в изкуството, С., ЛИК, 1998.
Клее, П. Педагогически бележник, С., АГАТА, 1996.
Милев, Г. Произведения в два тома, С., изд. „Христо Ботев", 1995.
Мутафов, Ч. Избрано, С., ГАЛ-ИКО, 1993.
Юнг, Г. Човекът и неговите символи, С., Леге Артис, 2002.
http://www.moma.org/collection/artist.php?artist_id=5640 – посетен на 18.02.2013
http://www.robertsmithson.com/index_.htm – посетен на 29.08.2010 г.
http://www.knowth.com/ – посетен на 13.02.2013.