

ТРАКИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ

ГОДИШНИК

ПЕДАГОГИЧЕСКИ
ФАКУЛТЕТ

2003

YEARBOOK

Том 4

Volume 4

СТАРА ЗАГОРА

В четвъртото си издание Годишникът на Педагогически факултет продължава да представя актуални изследователски позиции, които визират значими за теорията и практиката проблеми.

Изданието е предназначено за научни работници, студенти, учители.

Редакционна колегия:

проф. д-р Тиха Делчева

доц. д-р Стефка Динчийска

гл.ас. д-р Красимира Мутафчиева

Материалите за том 5. (2004) ще се приемат в срок до 30 юни 2004 г.

СЪДЪРЖАНИЕ

Първоучителят - архистипът на българската и славянската култури.....	5
<i>Кр. Мутафчиева</i> , Учителното начало българско и “краят - Р.С.!: Съвременната идеология “учене през целия живот”.....	7
Експериментирането в параметрите на социално-педагогическата ситуация.....	35
<i>Ст. Дипчийска</i> , Социално-педагогически параметри на отношенията в малка група.....	37
<i>В. Кирова</i> , Педагогически аспекти на социалната ситуация в средна училищна възраст.....	55
<i>П. Гълънкова</i> , Сътрудничеството при 7-11-годишните деца, отглеждани в домове-интернати.....	73
Психическото развитие на децата и учениците: иновации, интереси, подготовка.....	93
<i>Т. Делчева</i> , Актуални проблеми на психическото развитие на децата от предучилищна възраст.....	95
<i>Вр. Попова</i> , Психолого-педагогически измерения на интереса..	103
<i>М. Серафимова</i> , Психологическа подготовка в заниманията по Тае Бо.....	119
Комуникацията - методология и диагностика.....	133
<i>М. Канева-Донева</i> , Диагностициране на способността на учениците за комуникация с поетически текст.....	135
<i>Б. Билков, Г. Иванов</i> , За методологията на невербалното изразяване при педагогическото общуване.....	149
Възпитанието и обучението на децата/ учениците: игрови, изобразителни и технически дейности.....	157
<i>Т. Ангелова</i> , Позитивно възпитание на децата в подвижните игри.....	159

А. Златева , Същност и проблеми на детската изобразителна дейност.....	171
Г. Иванову Влияние на съвременните методи за научно познание върху съдържанието на учебниците по домашен бит и техника в I-IV клас.....	179
Научни форуми	195
Б. Боевѝу Първа Балканска конференция “Образованието - глобална идентичности културно разнообразие”	197

ПЪРВОУЧИТЕЛЯТ - АРХЕТИПЪТ НА БЪЛГАРСКАТА И
СЛАВЯНСКАТА КУЛТУРИ

УЧИТЕЛНОТО НАЧАЛО БЪЛГАРСКО И “КРАЯТ” -
P. S! СЪВРЕМЕННАТА ИДЕОЛОГЕМА “УЧЕНЕ ПРЕЗ
ЦЕЛИЯ ЖИВОТ”

Гл. ас. д-р Красимира Мутафчиева

BULGARIAN TEACHERS/STUDENTS ARCHETYPE
V/S CONTEMPORARY IDEOLOGICAL CONCEPT OF
“LIFE LONG LEARNING”

Assist.Prof. Krasimira Mutafchieva, PhD

This paper deals with the problem of the beginning of the Bulgarian national awareness.

The First Master of Teaching and the student are interpreted as basic symbols according to which Bulgarian and Slavonic identities are coded and by means of which awareness, the spirit in language as a transition from “Genesis in silence” to “speaking Genesis” and vice versa is formed. The philosophical interpretation of “the beginning” gives the possibility of setting as a prerequisite in the Bulgarian understanding of real life the teachers/students relationship. The symbolic of St St Cyril and Methodius’ teaching enables us to draw conclusions for the contemporary teaching, different from the conventional vision, and set in the ideological concept of “life long learning”, a concept pretending to be universal nowadays .

Битието като начало или Исконното

“ИСКОНИ БЕ СЛОВО И СЛОВО БЕ ОТЪ БОГА И БОГЪ БЕ СЛОВО”.

Така започва първият превод на Евангелието от Св. Йоан на български или на славянски език като начало на богослужебните книги, предназначено за църковно чстене/огласяване в Пасхалното Възкресение.

Ние, съвременниците на потъването в небитието на една историческа епоха и изгряването на нова, познаваме стоенето на границата, символизирано в “рухването” на Берлинската стена, както и ефекта на цялостното преобръщане на битиините пластове от повърхността до най-съкровепите ни дълбини. Въодушевляването и изумлението ни обаче едва ли са сравними с благоговейния трепет и потрес на всяка българска и славянска душа, чувайки за първи път в храма Божия Глагол да Глаголи - реч родна и близка, по и нова, преобразувана по законите на Словото да изразява

върховния смисъл, отиващ далеч отвъд всекидневното рече-ние и раз-говор. “ИСКОНИ БЕ СЛОВО И СЛОВО БЕ ОТЪ БОГА И БОГЪ БЕ СЛОВО”.

Ние, голямата част от източноевропейците, днес сме и собствените си деди - тяхна плът, кръв и дух, а критичната ни ситуация се разиграва на същия гео-културен ареал, конто през IX, X век изригва като разбиране, осъзнаване на нашето биване, “достойно ест” в СЛОВОТО - и - НЕГОВОТО ДЕЛО. И ако осъзнаем днес собствените си битийни основи = непрекъснатост на началото, възпроизвеждащо се и днес, но в различна форма и материя, ще знаем, че ученето е нашият способ на битие и живот - едно единно Слово-Дело в Духа. Тази теза предполага не просто идеята за нашата специфична идентичност, а за идентичността на самата Европа, за нейното ставане в полюсите Изток - Запад и не на последно място за факта на разиденеността до несъизмеримост в западната рационалност на Знание и Праксис (гръцка дума, която означава постъпка), което ни се налага като раздвоеност на собствената ни онтологична ситуация. Последното е привидност, която може да бъде разбулена, но от нейното разбулване ще има последици, които, обезсмисляйки големия ценностен превес на праксиса, ще “стопират” и прословутия прагматизъм, на които сега се учим вторично от Запада. Това обаче няма да ни освободи от вопиющата нужда осъзнато да развием основите, заложен у нас от собствената ни традиция, т. е. да ги рационализираме, защото само така те ще бъдат съобщаеми с Другото (а не да повтаряме Другото) и ще имат качеството па нов творчески импулс и потенциал за съразмерност и движение в общоподелена посока. А изразът “вопиюща нужда” употребих в буквалния смисъл на бедствапе, което е принудително и не търпи каквото и да е отлагане под заплахата от хаос и разпад. Няма къде да ходим (в Европа), да пътуваме трябва единствено към себе си и да осъществяваме себе си в света. Защото ситуацията ни е почти вицова - като онази на Вуте, които “откровеничи”: “Одим и мислим, одим и мислим, кога се улавям - само одим”.

Връщам се в “началото”: в българското и славянско слово искони, битието се е определило, изказало е себе си разбиращо. Исконното е самобит-но, начало, или зачевашото всички редове на съществуващото, бидейки тяхно общо “място”, отвъд и преди всяка емпирична видимост (последната се организира от Словото, придаващо й смисъл и четивност). Битието/началото/исконното/причината на всяко разумно проявление е Словото. Живият Глагол е ЛОГОС-и-РЕЧ = МИСЛЕ-РЕЧ като проявено, породено, просветнало Битие на Мисълта. Словото трансцендира към един Космос - упорядъчена Вселена, чието вътрешно единство е “преди” (Про-мисъл на Отца) и “във” всеки аспект (Дух) на Глаголещия Глагол или на

Битийстващия Глагол (Син) на Отеца (“Аз и Отец Ми - едно Сме”), Който като Абсолютна светлина е непрестъпна тъмнина.

Искони е българска дума, в която битието се е определило и е разбираемо за нас. Така Искони или Исконното е не просто дума, а е Битието като творческо Слово - наше единородство като словесни същества, говорещи по законите на Словото. Исконното или “в началото”, първообраза = архетипа (иа гръцки), първопричината - термини, които са равнозначни и равномощни отварят сферата на метафизиката (от гръцки “мета” - отвъд и “физика” - физическия, материален свят), казано философски, или отварят небесата (като отвъдното на земята) - казано библейски. Нашето проявено битие, Е(то) - вставането ни (и “достойното ни ест”), биването ни е вече чрез Словото Божие, оживяващо разумната ни същност в Духа на Свещената Книга на книгите. Защото Живият Глагол (Син) Глаголи - вечно, т. е. проявява в Глаголепето Мисълта на всички мисли или Мисленето като такова, бидейки проявена Мисъл или Про-мисъл (Първомисъл), а ние, биваме (и сме) проявени, осъществени, родени в Словото = говорещи по Неговите закони, битувачи в небесните пространства па Мисленето или на Разума, където единствено сме съ-общаеми, разбиращи на разумни основания (а не на кръвно-родствени, етнически и пр. основания, които по принцип са несъизмерими в частните си пристрастия, интереси, практики, нрави ...). И само така биваме при-частени - в Първопричастието си (= Покръстване) към Духа на Словото, към Святото “пространство” (“отвъд” или “над” физическото си съществуване), където частното или локалното съществуване се трансформира в “тяло Христово” - говорене-и-живеене по Словата Господни. Излазът към човека изобщо - общочовешкото, казано с терминологията на западната рационалност, или към всечовека - братство, всеединство, казано в терминологията на православие е о-Глав(а)-ен от Словото и е процес духовен - “второ раждане” в Духа и от Духа. Разбирането, с-мисленото, осъзнато живеене, познанието на себе си и на другите има свое начало (искони) в точката на синтез между небето и земята - състоянието Христос като съвършен образ Божи в човека и върви по законите на Духа или в у-подоб(ие)-яването на съвършения божествен образец Чело (начало, начело, искони, битие) - век (в Голямото време) на общочовешката история, в съществуващото мирско: “Първият човек е от земята, земен; вторият човек е Господ от небето” (Кор. 15:47).

“Вторият човек” - “Господ от небето” - е нашата божествена, човешка и българска идентичност: Словото - проводник на Мисълта на Духа и неговата нетварна светлина (духът е “частица” от Божия Дух; духът знае всичко, т. е. има в себе си всички потенци - непроявени (безмълвие) и проявени (Слово), тъмнина-и-светлина, небитие-и-битие, нищо-и-всичко).

И ако можем да мислим Словото - собственото ни едшюродство като живот и светлина, то Неговото Тяло (Тяло на всички тела) е упорядъчената реч. Това е и Съвършеният Небесен човек, слязъл на земята. Да се “облечем” в Него, да образим Христа - в Слово (духовна душа) и на дело (дейностно тяло, структурирано по мисле-речта/заповедите на Словото) е живот в Духа и чрез Духа. (“Чада мои, за които съм пак в родилни болки, докле се изобрази във вас Христос” - Св. ап. Павел, Гал. 4 : 19). По образа на Твореца: “Рече Бог... И биде...” живее и човекът. Както в човешкото осъзнаване на Твореца “... Твоето Слово биде дело свършено.” (Изра, Трета кн. 6 : 38), така и ако човешкото слово е по Закона на Словото, с правда - с-правед-ливо, то е осветено от Твореца да стане, т. е. да се о-дело-стн: “Той ми отговори и рече: ти каза справедливо нещо и според както речи, така и ще стане.” (Изра, Трета кн. 7 : 37).

***Първоучителят: едно единствено Слово-Дело в Сее пипната на
Благовестието***

Словото Божие, Живата Мисле-Реч е единството, най-дълбинното родство на човеците, пребъдващи в Неговото предание. Но ако сме внимателни в търсенето на духовните си корени, трябва да знаем, че уподобяването на Живия Глагол - образ Божи у човека в Православната традиция е чрез благодатта, дарявана от Св. Дух. За разлика от обособилото се впоследствие Западно предание, атмосферата на което се центрира около подражанието на Христовите мъки на кръста, Източната традиция, устояваща в първоначалната християнска смисловост го уподобява чрез изливащата се божественост = благодат на Св. Дух, уникално дарявана на всяка една от сътворените (чрез Словото) човешки личности а чрез делата по събиране на благодатта, светинте на Изтока засияват в нетварната светлина като Христос на Преображение. След разделението на църквите (схизмата от 1054 г.) единственото догматично различие, касаещо третото лице на Триединния Бог - Св. Дух, намира израз и в две различни интерпретации, за които В. Лоскн пише в “Мистичното богословие на Източната църква”: “Едните засвидетелстват своята преданост към Христа в самотата и изоставеността на Гетсиманската нощ (западните християни - б. а.), другите (източните християни - б. а.) отнасят своята увереност в съединяването си с Бога към светлината на Преображение. Едните (западните) тълкуват Св. Дух като връзка и взаимна любов между Отца и Сина, другите - живеят в разбирането за самостоятелното снизхождение на Св. Дух като актуално ипостасно лице на Св. Троица - извор на светостта. И в това се състои цялата догматична разлика на Изтока и Запада в християнството”. За автентичното разбиране, станало след разделението път

към духовния живот на Източната църква, В. Доски отбелязва: “Опитът и животът на църквата са извор на пълнота, те дават възможност да бъде преодоляна всяка закостенялост, всяко ограничаване в учителството. Първоизточник на това богатство и на тази свобода е Св. Дух. Като свършено Лице Той никога не е възприеман в ипостасното Си битие като “свързка на любовта” между Отца и Сина, като функционално единство в Троицата, където функционалните определения са неуместни. Изповядвайки изхождането на Св. Дух от Отца, ипостасната Му независимост от Сина, преданието на Източната църква потвърждава личностната пълнота на делото на Утешителя, дошъл в Света. Дух Свети не е обединяваща сила, чрез която Син съчетава членовете на мистичното Си Тяло. Той свидетелства за Сина, но бидейки независимо от Него Лице, което придава на човешката ипостас и на членовете на Църквата нова пълнота, гдето сътворените личности се разгръщат и свободно и непосредствено изповядват удостовереното от Духа Божество на Христос. “Където е Дух Божи, там е свободата” - същинската свобода на личностите, които не са слепи членове в единството на Христовото Тяло, не се унищожават в своето единство, а придобиват собствена личностна пълнота, всяка от тях се оформя като някаква “цялост” в Църквата, защото Дух Свети енехожда върху отделната човешка личност. Ако Син предоставя Своята Ипостас на обновената човешка природа, ако става Глава на новото тяло, то Дух Свети, дошъл в името на Сина, дава Божество на всеки член от това тяло, на всяка човешка личност. В кеносита на дошлия в света Син Личността се изявява ярко, но природата остава скрита под “образа на роба”. С пришествието на Св. Дух Божеството се открива като дар, докато Личността на Източника остава неясна. Дух Свети, като че ли се смаява, скрива се като Личност, за да даде петварната благодат на човешките личности. Човек се съединява с Бога, приспособявайки си към пълнотата на битието, която откриваме в дълбините на самата му личност. С неуморния труд по възходящия път, в непрекъснато съ-участие в делата на Божествената воля, сътворената природа все повече се променя от благодатта до окончателното си обожение

Тази интерпретация е особено важна за нас, които сме се разделили с духовните си корени и живеем в една разрушена, фрагментирана култура, защото ние по-скоро взаимстваме някакви готови, налични модели от Запада, вместо да генерираме собствени модели от битийните си, матричните си културно-генетични кодове, които са нашите дух и плът.

Тази интерпретация е особено важна за нас, които търсим духовното си родство в словото и делото на славянските първоучители. За да разбираме началото, битието на всичките си житейски и исторически трансформации и развития (и падове) трябва да го интерпретираме не като

първото в един емпиричен ред (първи учител, втори учител, трети ...), а като Първото, Изконното, Архетипа, несъвпадащо с никакъв ред и брой в съществуващото, и същевременно присъстващо по невидим (духовен) начин във всяко едно конкретно проявление - личностно или историческо. Битието, което сме ние самите - това, което сме е неотвратимо; то е - по начина по който е (било е, е и ще бъде) - така се е е-бъднало, а било - то не можем да направим не-било, независимо от това съзнаваме или не способа си на битие, начина по който сме станали хората, които вече сме. В този смисъл символът Първоучител е живата ни плът, кръв и дух, живо проявление - синтез на най-дълбоката (и същевременно най-високата) ни същност, само-битност - сама себе си говореща, а ние - разбиращи от само себе си - себе си в нея. Защото Първоучителят е нашият корен, непрекъснатото самооснование чрез възпроизвеждането иа което в културата постигаме собствената си идентичност. Ако други култури символизират най-високото си проявление във фигурите на пророка, жреца, мъдреца, ние постигаме идентичността си като народ във фигурата на Първоучителя; проявление и възплъщение в едно на Словото на Отеца и делото, изпълнението - дар, сила и присъствие на Св. Дух. От Първоучителя ще се развият относително обособени, но никога самостойни за живеенето ни - учене, фигурите на Будителя и Майстора и в тази троица е нашият духовен код. Будителят е символизация на Православната добродетел на ума - будност: нито прекадена активност, нито пасивност, а будност на съзнанието и възприятието - съвършеният, правилният път на гносиса/познанието. А Майсторът или творецът, демиургът (от гръцки) е съвършеният о-делотворител. Будността на съзнанието трансцендира себе си към единната Мисъл-Реч и Мъдрост на Духа Божи, а майсторлъкът трансцендира себе си към Духа, който изпълва "всичко във всичко". И живеенето-учене, и шосисът, и оделотворяването, имайки триединна основа в Бог Троица, са триединна интенция към небето тук, в земното. Защото за православния християнин гносисът не е чисто съзерцание или машина за производство на знания, а способ на единение на човека с Бога. Единното - Бог е не абстракция, а Единното, с което човекът се едиини/обожва се. Делото не е единствено тварпо-мирско. То е саморазтваряне на майстора с любов в сътворяването, вид медитация, ако използвам този термин на една по-източна от Православния изток традиция, но нали сме и граница между Изтока и Запада. А животът е това едно единно слово-и-дело, непрекъснато учене, но не в смисъл на разпиляване и отдаване на предметите в света, не заради нещо друго (от света): непрекъснато учене и напредване в събирането на благодатта като "съ-участие" в "Божественото естество" (Св. ап. Петър).

Първоучителят: едно единно пр е сът орен ие-спас ен и е

Св. Св. Константин-Кирил и Методий и техните ученици или Св. Седмочисленици са сътворително-учителната символизация на всичко изначално в българската (и славянска изобщо) битност и самоидентичност. Символизация на онази невидима работа на съзнанието по завоюване смисъла на живота, паметта и възпроизводството на онтологичния код - матрицата, в които или, в която се из-пълва и из-пълпява личностната структура в културния модел на новопокръстените. Смисълът и паметта са в същността си Логос (само други негови имена) - "пространство" на Разума, а възпроизводството е сила на Духа или духовна сила на отново и отново сбъдващата се уникална личностна постъпка (на всеки) - събитие във времето в полето на единното вече словесно кодифицирани смиели и така - дискретни, прекъснати дела на иначе непрекъснатата плът на културата = история. Такова едно единно творческо слово-можене ("който може го може") е символизация на пространство-времето, а пространството и времето според класическата философия на И. Кант са априорна (преди опита) способност на разума и условия на света, пораждащ се в пространствено-времените "мрежи" ма съзнанието, за да може всяко съществуващо изобщо да бъде локализирано в пространствен и времеви смисъл. Следвайки пък съвременните идеи на А. Айнщайн, трябва да подчертаем, че посоките на пространството и времето са неотделими и са мислими като единен пространствено-времеви континуум.

В този смисъл ще се окаже, че създаването на българските, славянските писмена - символично - буква, твърд, земя, в светлината на Архетипа на Словото Божие - Небесен/Мисловен Първообраз е своеобразно ново сътворение на динамичен, упорядъчен космос от смиели или битие, искони, а неговото "взривяване" т.е. раз-пространяване в социо-културиата ситуация иа българите (и славяните) е време - самото времево про-явление на същото това битие като о-дело-творяване или учено (знаещо) правене (можене) по законите на битието. Св. Св. Константин-Кирил и Методий символизират това единно, неделимо знаене-правене, новосъздаване-разпространение, пресът-ворение-учителство.

Св. Константин-Кирил философ е символната фигура, която събира, едини в себе си пълнотата на динамичното битие. Чрез него нахлуват в българската духовна реалност двата корена на Европейската цивилизация, чрез които тя се идентифицира и до днес - античната гръцка философия и християнството. Удържайки се от една страна "ма пулса" на звучащата реч - масив от български, тракийски и славянски взаимообгръщащи се потоци, тегнещи към единната буйна вода на звуковото битие на ставащия нов български език (днес - старобългарски), той ще я упорядъчи и утвърди

мисловно. Защото това, което чува и вижда у нас, е Мислещият Глагол. От друга страна, чрез фигурата на Богослова-философ в живата реч ще се излее Словото на всички слова, Логосът Божии, за да отприщи мисленето у единия се български народ.

Проявеният Логос = Мисъл-и-Реч е проявено битие на непроявения Бог-Неизречим ("Тъмнина покрита с Преизобилна Светлина) и Недостижим за човешките възможности (Неизречимото Име). Неизказаният Бог обаче е не "извън", а "вътре" - космическо невидимо вездесъщо Присъствие. Така Абсолютът, Който е Непроявимо Присъствие (Бог) е единна основа на Проявения Логос (Бог) в неговото двуединство - Мисъл/Тро-мисъл (Бог) и Глагол (Бог). Макар че нашият език именува всички тези отвъдни аспекти Бог, те трябва да бъдат различни в съзнанието. И когато това се прави, то в проявения двуаспектен Логос (Промисъл - Глагол или Мисле-Реч) трябва да съзираме (и в двата аспекта) Духа на Бога (Непроявения) - тяхно единство, техен "то е", - в и чрез който те се проявяват. Така в проявения двуаспектен Логос имаме вечетри: Дух - Мисъл - Глагол. Може да се каже и така: Мисълта на Дутса и Глагола на Духа. Или: Дух (Мисъл, Съзнание) и Материя, но не физическа материя, а Духа на материята (Глагол, Реч, Звук) в единство (троичност), синтез, което ще рече Живот/Разумия Свеглина (проявена битийна троица, или чегвъртото като състояние на съзнанието).

Различавайки в Словото два аспекта - Мислещата енергия на Логоса и Речта или Гласа, Глагола - течлив израз на мисълта, можем да кажем, че това двуединство (двуполност) е Логосът, разбиран като Небесен човек - "Господ от небето" или Мисле-реч. Светлината на Логоса е точката "между", "нулева метафизическа позиция", енергия на "посвещеността", което е потенциално "пълно" с всичко - зародиш на всички възможности и проявления, посоки, развития - и затова живот или дух на живота. Така Светлината, в която е диханието на живота, мислене в Речта, трансцендира към невидимата обител на Мисълта в Безмълвието на Духа на Бога и същевременно - проявява Мисълта в Речта, по законите на Мисълта, в произнасянето на думите и чрез техните елементи - буквите, които са не просто езикова материя, но и звукова, речева енергия, имаща свое Логосно основание (невидимо - отвъд самите букви).

Светите братя Константин-Кирил и Методий са живите символи на този двойствен Логос - вечно живи символи, въплътени, проявили в "плът", във феноменалната "материя" на съзнанието божественото битие:

— Слово като Закон на живота

Дух - Мисъл - Слово

Слово като Глагол (Реч)

Теса Първоучители не защото са първи във времевия емпиричен ред на съществуващото и по тази логика - следвани в историята от втори, трети, пети ... та чак до наши дни учители (макар, че това безспорно е така от гледната точка на света). А защото невидимо възплъщават - всеки по специфичен начин - тройпствената динамика на божественото битие, бидейки нейно живо двуаспектно проявление и в този смисъл - началото, изконното на Безначалния Бог. Светите братя са Първоучители, защото символизират невидимите битийни дълбини (конто същевременно са и висоти) на живота въззнанието/духа, в обърнатостта на духовния взор “навътре” (а не “навън” към света) към самосъзнаваането на духа като дух - “чисто съзнание” - Аз-ът на Бога-Отец, Комуто, като духовни същества сме чеда преди и отвъд всеки възможен свят; към зародиша и началото, невидимо присъстващо в този смисъл във всички емпирични, мирски редове, упорядъчености, истории, светове. Аз-ът на българите като духовна идентичност със своя Творец е и начало, архетип на езиковата материя, която ще подреди живата река на речта, ще я структурира съ-образно първообраза на Духа на Бога: Аз, буки, веде, глаголи ... Докато в иврит, езика на израилтяните първата буква йод обозначава Бога (Йехова), а не човешкия аз, докато в западните езици “аз”-ът се обозначава с буква, заемаща срединно място сред останалите букви, докато в руския език “я” е последната буква от азбуката, в българския език аз-ът на човешкото същество е едноимен с Аз-а на Бога - знак на синовиост и архетипично родство. Прав е руският академик Лихачов, наричащ България “държава на Духа”. Защото чрез символа на Първоучителите в нашите най-ннтимни, вътрешни гълбини чрез материята на езика, който глаголим, сме основани на Духа на Бога и Неговото Слово, съзнаваме днес това или не.

Лз-ът на българите

Аз, буки, веде, глаголи ... Аз-ът е израз на Самосъзнаващия Се Дух на Бога, към Който сме обърнати духовно, зада се единим с Него, освещавайки се новозаветно като Негови синове (а не роби в смисъла на Стария Завет). Триединна проекция на Безначалното и Безкрайното в Началото на всички тук-и-сегашни начала (“Глава, На-чело на тригълника”).

Буки са буквите или материята, в която се е въ-плът-ил Духа чрез Логоса, за да се самоизрази, просветлявайки с това самата материя на езика - у-твър-ената, у-строена земя като другото на духовното небе - Аз.

Веде - разбирането, знаенето (от “ведеть” на старобългарски - зная) изразява духовно възпримчивото - душата, която в обърнатостта си към Самосъзнаващия Себе Си Дух “винаги мисли” според една древна мъдрост

или душата, която се храни с духа, казано в контекста на православната догматика.

Глаголи или четвъртото е живо проявление на троичния синтез Аз-буки-веди или дух-тяло(буквено)-душа. Глаголенето, говоренето е по законите па Духа, материализирани в право-писа = буква и в право-говора = жива разумна душа. Затова когато казваме аз-буки или азбука, ние имаме по двуединен начин духа и буквата, а не просто първата и втората буква от дългата поредица букви (като например alfa, beta ... alfabet). Така сме кодирани в съзнанието като изначална хармония дух - материя, като равновесие дух и буква в душата, загърбили по необратим начин онова старозаветно състояние на човека, символизирано единствено от буквата на Закона и затова робско състояние, подчиняващо се безпрекословно в небосвода. А когато казваме аз-буки-веди-глаголи, ние сме изразили в битен смисъл себе си в пълнота - т. е. преди, до глаголенето е извървян път и този път, казано философски е *arriori* ("преди опита" или според терминологията **на** Кант разумът е априорна способност на човека), сиреч разумът е заченат в творческа свобода, а глаголенето, бидейки априори разумно обосновано по законите на Словото, е **истинско глаголе** вече в света, съразмерно на разумно законоустановения космос. А така то вече е и дело, възпроизвеждащо по архетипа на троицата аз-букн-веди разумния порядък в космоса и в човешкия свят. С други думи, глаголенето е у-подобяване на образа/архетипаУ образа аз-буки-веди и неговото у-плът-пяване на дело. Глаголейки, българинът се единява в символа с Живия Глагол - Словото, станало плът - истинно глаголе и живот по законите на Словото. А това е и петото: "Добро е" и "достойно е".

Когато питат Христос "Кой си Ти? Иисус им отговори: Аз **съм това, което ви и говоря отначало.**" (Йоан, 8 : 25).

Аз съм (...) отначало, т. е. искони е състоянието Христос - Самосъзнаващо Себе Си Божествено Битие. Съм-ност или Е-встване, Биване, Битие, проявено във формата или идеята на Самосъзнателност - Аз. Самоидентичност чрез обрънатостта към Отвъдност, Непроявеност, Която единствено "Аз съм" на Словото удостоверява по свидетелски начини: Отец. "Аз и Отец Ми - едно сме" (Йоан, 10:30). Или: "... а словото, що слушате, не е Мое, а на Отца Ми, Който Ме е пратил." (Йоан, 14 : 24). И същевременно Христовото Аз Съм е Божествено проявление на Светия Дух, който, изпълвайки "всичко във всичко", е творческа, изпълваща мощ/сила на разбирането, на говоренето, на събитието на Самосъзнаващото Себе Си Битие: "Защото Тоя, Когото Бог е пратил, говори Божии слова, понеже Бог не с мярка Му дава Духа" (Йоан, 3 : 34).

Така Аз Съм (...) отначало е способ на Битие на Бога - Слово Божие като Самосъзнаваща Себе Си проява на Св. Троица. От друга страна, проявено в света Словото Божие (Словото, станало плът) или “Аз съм (...) отначало” е зародишът и “пространството” (ЕШ физическото пространство или неговия зародиш - “семе”, всеобемащо говорещия и говореното: “Аз съм това, което ви и говоря отначало.” Говорещият “отначало” е Господ (“В началото беше Словото, и Словото беше у Бога, и Бог беше Словото”). Словото законоустановява - вечно. Словото говори - вечно, т. е. Мислещи, подреждайки в тази своя самостоятелна Творческа Дейност по Закона на Самопроявлението Си света, о-с-мисляйки го, извеждайки го на светло = придавайки му смисъл и порядък от тъмата = неразличимостта.

И в това Господ-ство над света, който иначе не би бил устроен свят освен чрез съзнанието, а хаотичност и безсъзнателност Словото говори - вечно означава и раз-пространение, у-плът-няване на даваната на света същност: Учителство. Учителството е небесният родител на човека, раждащ се отново, свише в топоса на Словото, артикулирайки об-говаряйки по Неговите закони реда в света. Учителството или пребъждането у-читавото, здравото, благото, раз-положеното в пространството на благо-вестието е вечно обръщане към “Аз съм (...) отначало”, към Словото като съвършен образ Божи, уподобявайки го на дело, т. е. “Словото стана плът.” Учителството създава праведната мирова плът по Закона на Словото. “Тяло Христово” символизира единната дейностна плът на учениците, миряните, човеците със Своя Учител - Истинното Слово, постъпващи по Неговия образец: “... да бъдат всички едно: както Ти, Отче, Си в Мене и Аз в Тебе, тъй и те да бъдат в Нас едно - та да повярва светът, че Ти Си Ме пратил.” (Йоан, 17:21). Единството на Говорещото Слово и говореното - свят, телесни деяния, материя - устроена, подредена по законите на Словото и така - просветлена и одухотворена - такъв е смисълът на учителното преобръщане и преображение на неразумната, страстна природа в разумно и духовно подобие Божие. О-дело-творение по образа на Истинното Слово, така както трябва да бъде - правено с любов; семе, даващо плод - възпроизводство на началото - едно вечно усилие живеещото в мирското да уподобява Небесния хляб - Словото или ученичество по примера на Учителя:

“И тъй, ако Аз, Господ и Учител, ви умих нозете, то и вие сте длъжни да умивате нозете един другиму.

Защото ви дадох пример да правите и вие същото, каквото Аз ви направих.

Истина, истина ви казвам: няма слуга по-горен от господаря си, нито пратеник по-горен от оногова, който го е пратил.

Ако знаете това, блажени сте кога го изпълнявате.” (Йоан, 13:14-17 (Йоан, 8: 25).

И още един образ на Учителя като служене:

“А Той им рече: царете на езичниците господаруват над тях, а ония, които ги владеят, благодетели се наричат; а вие недейте тъй: но по-големият между вас да бъде като по-малкия, и който началствува, да бъде като оня, който слугува.

Защото кой е по-голям: който седи на трапезата ми или който слугува? Не е ли оня, който седи? Пък Аз съм среди вас като прислужник.” (Лука, 22 : 25 - 27).

Свършеният живот на Словото или духовното състояние Христос е едно единно слушана - говорене - изпълнение заповедите на Отца в света от Оня, Който не е “от мира сего”, а неговото начало - служене: Дух-Разум-Тяло (дейностно) или “Аз Господ и Учител”. Тази Троица или това тройствено начало е дълбинната същност на трудовете на живота, на праведността, на ученичеството и е живо проявление в света.

“Тогава Царят ще каже на ония, които са от дясната Му страна: дойдете вие, благословените на Отца Ми, наследете царството, приготвено вам от създание мира;

защото гладен бях, и Ми дадохте да ям; жаден бях и Ме напоихте; странник бях и Ме прибрахте;

гол бях и Ме облякохте; болен бях и Ме посетихте, в тъмница бях и Ме споходихте.

Тогава праведниците ще Му отговорят и кажат: Господи, кога Те видяхме гладен, и нахранихме, или жаден, и напоихме?

Кога Те видяхме странник, и прибрахме или гол, и облякохме?

Кога Те видяхме болен, или в тъмница, и Те споходихме?

А Царят ще им отговори и каже: истина ви казвам: доколкото сте сторили това иа едного от тия Мои най-малки братя, Мене сте го сторили.” (Матей, 25 : 34 - 40).

Самосъзнание-Говорене-Изпълнение (на говореното) е семето, прорастващо в душата на ученика и даващо плод в света: ако вие принасяте много плод, и тогава ще бъдете Мои ученици.” (Йоан, 15:8).

Думите на живото Слово “Аз, Господ и Учител” трябва да бъдат прочетени в посоката на слизането на Небесния хляб на земята, отгоре * надолу, от небето към земята, или от глъбините на духовната и разумна душа, т.е. отвътре - навън. Но за човека от мирското осъзнаването и възхождането към Бога има обратна посока: Учител-Господ-Аз: от земята към небето или отвън-навътре. Учителят - Словото станало плът е първото, в което съзнанието битийства, Е и в Неговото пространство ученикът разбира, о-съзнава, о-смиеля себе си и света. Нещо повече, когато човекът е тръгнал по духовния път на търсеция смисъл в света, той със самото

това вече е и припознал своя Учител, следвайки го. Само чрез Учителя може да се обърне погледа на ученика от мирското към Духа на Словото и с това да се подготви чрез дара на Светия Дух за срещата с Господ Бог (“Боже, око и ухо ми отрасти, тяло ми приготви” - библ.). И единствено чрез Бог Слово - към съкровения Аз на Бога Отец (Царство Божие).

Първо-учителят е Първо-битие в Словото чрез Духа Светий, Пресътворител, Пре-образовател, Пре-създател и преход на човешките същества към живот в разума и духа (духовна душа). Първоучителят е Бог у човека - вътрешното, светло пространство на Мъдростта на Словото - чуто, говорено и изпълнявано от будната самосъзнателна душа. А също и пребъждането на човека у Бога. Едно в друго, Едно - в много или Едно - множествено разположено в душите, както и много емпирични опити - в Едно единствено състояние на съзнания на ясно чуване чрез Духа и удържане в това ясно състояние (“чисто съзнание”) или - помнейки, докато действаме в света.

Христос узнава волята на Отца и говори чрез Духа. Питагор е чувал звука на небесните сфери в духа си и ни е предал идеята за тази хармония. Бетовен при физическа глухота е чувал гениалната музика в духа си и ни я е предал в своето творчество. Св. Консгантин-Кирил философ е чул в духа си Словото Божие да глаголи на български/славянски, пресътворявайки езиковата материя, като и придава форма и енергия, способност на носител-книжовността - таз сила нова” да носи духа “там дето знането живей”.

Първоучителят е Словото Божие. Но има малцина люде надуха, чийто живот и дело са висок опит в “образяването на Христа” (“прилепвайте към Духа”, библ.). Четирима евангелисти, трима мъдри тълкуватели на Словото Божие, титуловани от православната църква “Богослов”, значително по-гол ям, но в сравнение с множеството християни далеч не толкова голям сонм светни и мъченици. Сред тях - двамата първоучители на славянството Св. Св. Константин-Кирил и Методий (а с техните ученици - Св. седмочисленици). Православната църква и народната памет ги титулова “Равноапостоли”, приравнявайки делото им с духовното подвижничество на Св. апостоли - ученици на Христос. А днес са обявени от Римската църква за двама от общо тримата Покровители на Европа.

Светите братя Константин (получаващ в края на живота си името Кирил, от латинското CIRIALIS - Първосвещей) и Методий са първоучители на българите и славяните в най-творческия смисъл на раз-пространители на Словото Божие. Но разпространението чрез създаване на законите на езика и речта, разпространението чрез създаване на народ Божий е теза, която има не само духовен, но и буквален смисъл в българските предели в единението на три различни етноса.

Творческата мощна учениците, следовници и изпълнители на Духа на Словото, е недвусмислено заявена от самия Първоучител:

“А вие недейте се нарича учители; защото един е вашият Учител - Христос, а всички вие сте братя ...” (Матей, 23 : В).

И въпреки това, Христос казва: “Няма ученик по-горен от учителя си; но всеки, след като се усъвършенства, ще бъде като учителя си.” (Лука, 6: 40). А венец в утвърждаването на способността за съвършенство на човешките са думите на Христа към учениците Му, когато говори за Своето отиване при Отца Си и за изпращането на Светия Дух - “друг Утешител да пребъдва с вас вовеки”:

“Истина, истина ви казвам: който вярва в Мене, делата, що Аз върша, и той ще върши, и по-големи от тях ще върши ...” (Йоан, 14 : 12).

Десет века след Христа, делата на Светите братя могат да бъдат разбрани като осветени от работещия в тях Дух Свети - Духа на истината, както и самите Светци - изпълващи се в Св. Дух, а заедно с тях и изригващият български и славянски дух с рядка историческа мащабност. Източната църква разбира гносиса не като абстрактно знание, а като обожване, като единение с Бога още тук на земята от светите и праведните. Съвършеният гносис или духовното познание в източните предели на християнството е съзерцание на Божествената светлина на Св. Троица или, по думите на Св. Исаак Сириец - “усещане за вечния живот”, “усещане за съкровенията неща”, пълнота на съзнанието, парусия. В този смисъл учителството на Светите братя е едно единно знаене-можене-правене, едииящо ги с Бога, т. е. Боговдъхновепо дело, плод на синергията на личните усилия и благодатта на Светия Дух, чиято светлина и мощ по уникален начин присъства в уникалните осъществени личности, постигнали преди това (и като условие за личностен ръст) единението си със Словото и приобщили към Тялото Христово, т. е. към праведни действия милиони. За тях, както за всички светци, са валидни думите на Симеон Нови Богослов: “За тези, които винаги са в светлина, няма да дойде Денят Господен (Второто Пришествие на Христа - б. а.), защото те вече са с Бога и в Бога.”

Учителното начало на живота:учител -ученик

Но не само отвътре на мистичното източно богословие, положено като основа на българския и славянския дух, може да бъде разчетен феноменът на учителното, възплетен в делата на Светите братя. Особено духовно събитие представлява припознаването в братята на Първоучителите от древния български дух, исторически сведения за който съществуват двете хилядолетия преди Христа. Древни исторически паметници

удостоверяват, че по собственото им определение, а и по наименованията, давани им от други народи, “българин” означава мъдър, жрец, говорещият с висшите сили, Учител на учителите. В този смисъл, когато дълбоки, изконни архетипи се родят и единят с новите си форми, припознавайки в тях себе си, това не може да бъде случайност, нито просто смяна на културни модели, най-малко пък единствено последица от предварително калкулирани политически изгоди и дипломатически совадки между Константинопол и Рим. Дори на повърхността да е така, струва ми се, че в дълбочина, в онтологически план става дума за невидими архетонически пластове на битието, чиито вектори периодично и синтетично в критични моменти преодоляват разнородността и сочат една посока, възплъщавайки се в големите духом, съединявайки се с които в паметта българска плетем през вековете “нишката на Ариадна” на общочовешката ни същност във феномена “българщина”.

Учителят Петър Дънов (защо ли и него зовем Учител?) казва: “българинът е човек, намиращ свой духовен Учител.” А според една древна мъдрост - “Когато ученикът е готов, учителят винаги идва”. И това е наша съдба - изначално. Не просто витаещ някъде дух. Дух, възплътен в материята на буквите, в писмената, в езика, който говорим всеки ден, изразявайки себе си. Пресътворен, преподреден, осъразмерен език, способен да говори, да слави Бога (Словото слави = славяни), да придърпва чрез себе си към върховното и свещеното: “език свещен на моите деди” (Ив. Вазов).

За разлика от други народи, които превеждат Библията на своя език, българите и славяните пресътворяват чрез делото на Светите братя езика си, речта си, сиреч - своя разум, своята душа, възприемчива към Словото. Пресътворяват с това себе си, защото езикът и речта разчленяват по определен начин действителността, което е и способ на битие на човека, специфичен тип познание-практика. Така имаме работа с феномена на цялостна трансформация на човека в пределите на Първоучителя. И тъкмо защото в пълнота се преобразява човекът, изживяващ себе си като духовен ученик на Първоучителите, на “гребена на вълната” дълбинно работещия дух изхвърля феномени, чийто мащаб е смайващ Първообраз на масова образованост в Европа и света. Един всеобхватен духовен, езиков и делотворен феномен: четене-писане-говорене-правене по законите на Словото, инкорпорирано в преобразуването на милиони хора по Съвършения образец на Божествения Небесен човек тук на земята.

Старозаветните евреи имат в своето народностно начало духовната фигура на пророка, който говори с Бога. Гърците от Античността - духовна люлка на Европейската цивилизация - мъдрецът-философ, оракула, а с християнизацията - и фигурата на Апостола и Богослова. Българите от Първото

Българско царство, трансформирайки духовния потенциал на три основни етноса имат в своята народностна идентичност неизменно - фигурата на Първоучителя. Първоучителят-начало - по тази нишка на битието на българите струи през вековете и днес Е нашето самосъзнание, самоопределение, творчески импулс и самостроителство в света. Припознаваме се като негови, на Първоучителя ученици - и така е било - изначално.

Докато Западното ранно средновековие изхвърля на гребена на вълната на самопреживяването на обществото своята тричленна структура: “тези, които се молят”, “тези, които воюват” и “тези, които работят” във фигурите на свещеника, рицаря и селянина, самопреживяването на Източния човек е различно. Далеч от политическа система на сюзеренство и васалитет, източните централизирани общества имат друга структура. Отвъд социалната структура управник-поданици, българите идентифицират духовно себе си в структурата Свети отци - народ, народни учители - ученици. Презт. н. Златен век на Симеон това положение е златната основа на българското общество, а истинската негова знат са учителите на Словото, придобиващи така статута на знатно, божествено потекло - от Бога, свиеше родените. Йоан Екзарх се обръща към “всички слушащи черноризци, пък и изобщо обикновените (вярващи)”. А Константин Преславски в “Учително евангелие се обръща така: “всички вие, мои братя, бащи и синове, които искате да се поучите”. В едно новопокръстено централизирано общество, където дори царят е ученик, това изглежда като асиметрия: нещо като че ли не е наред от прагматично гледище. Всъщност това е само привидност. Зад тази привидност можем да разчетем онтологически истинската симетрия на двата полюса на живота на човека - духовното и материалното, социалното, единствено ако вземем под внимание обстоятелството, че средновековният българин живее двуединно небесен и земен живот с привес на небесното - действителен смислов център на неговия живот. Едно движение отвътре-навън, от духовното към социалното, от просветляващия Учител към жадните за светлина и мъдрост ученици, нагнетяващи себе си в топло, любовно усилие. И едно движение от социалното, от материалните тела на институцията (държава), пропити в поданническият начин на живот, който е възможен не въпреки, а тъкмо поради първоопределящото разбиране и ценност на живота, придобито в първото движение като служене - но тук затъмнено от материята и поради това превърнато в своеобразна пан-демия, имаща като свой “страничен ефект” възможността да бъде употребено, консумирано от всяка силно организирана материална сила в лицето на държавата или на външен поробител. Затова съвсем не е случаен фактът, че следващата духовна фигура след Първоучителя, тази на Будителя, е стражът на служенето - тази силна черта в характера на

обърнатото към небесното, но същевременно - крехкост в материалния свят. “И тъй, бъдете будни, понеже не знаете, в кой час ще дойде вашият Господ.” (Матей, 24 : 42). Будиостта означава слушане с разбиране и принасяне плод чрез добри дела, т. е. на добра земя, на добре организирана материя. Всяко неразбиране на Словото е смъртна опасност в света. Притчата на Христос за сеяча по недвусмислен начин символизира тази опасност в мирското - тръгналият в духовния път да бъде ограбен и поробен;

при всекиго, който слуша словото на царството и не разбира, дохожда лукавият и грабва поседното в сърцето му; его кого означава поседи ото край пътя” (Матей, 13 : 19).

Крехката духовност е поробвана в историята, но самосъзнаващия се дух, знаещ силата си, изригва периодично и е пълновластният господар на света. Може и иска: “Свобода или смърт” - нищо по-малко от свободата - тук и сега.

Кое е началото и кое - краят?

Не, Св. Константин-Кирил философ не е създал първо буквите, после, свитата негови ученици - превели Свещеното писание и накрая - огромна маса хора - новопокръстените, заменяйки своите религии с новата, дотолкова са я интериоризирали, че в резултат на тази религиозна, политическа и дипломатическа акция, те са се самоосъзнали чрез нея, нещо повече - избухнал “Златният век” на българите.

Наивно, повърхностно, неинтелигентно, а и неистинно върви днес един опростен наратив в горната схема, вместо да осъществяваме собственото си обръщане в мисълта към невидимите пластове на битието, за да интерпретираме и тълкуваме, вместо да репродуцираме безспир този разказ. Подмяна, метафизически равнозначна на подмяната, с която сме се сблъскали лице в лице по манифестациите на 24. май, виждайки под портретите на Светите братя Константин-Кирил и Методий не оригиналното глаголическото писмо, а неговия реформиран впоследствие вариант - кирилицата.

Буквите не започват, а завършват един невидим онтологически процес, работещ в дълбините на едно звучащо битие - потока на живата реч - не само питащо, а крещящо-питащо кое е, къде е, кога е в един трудно разбираем свят, размазан и затъмнен от различни локално-етнически богове, култове, говори-практики и нрави. Политическият акт на създаване на Българската държава не създава народ. Народостният контюнютет се създава на основата на езика - “дом на битието” (М. Хайдегер), или “свидетел на битието” (М. Мерло-Понти), или “общо място на живеене” (М. Мамардашвили). Езиците на българи, траки и славяни са във “фазов

преход”, в процес на сложна трансформация към Език на една общност, изразяващ нейния общностей дух, в значенията на който език всеки един по родствен с другите начин възприема света. Защото езикът е светът или в езика говори самият свят, по начина, по който е възприеман от самите говорещи този език - об-говорящи, именуващи нещата от света.

Изправени сме пред феномена на раждането на българския език. Езикът е мястото за осъзнаване на кои сме, къде сме, кога сме и какво е светът. Също и мястото за прн-помняне, че сме хора - отвъд родовите връзки, индивидуални истории, специфични хабитуси. В този смисъл делото на Св. Константин-Кирил философ е другото на този същия процес. Питането е философско по същество - търсещо смисъл и един образован във философското мислене на гръцката традиция ерудит - полемист и творец като младия Константин може да бъде пред-извикан да му отговори. Питането е и Бого-слов-ско по дух, доколкото, прекосявайки езика, отива отвъд него и е излизане-навлизане в исконните дълбини, търсейки съкровено Слово за да се определи: един блестящ Богослов като Константин, знаещ словата на Словото, духом се опитва за разшифрова, да разчете духа на българската реч (в географската област на днешна Южна България) по законите на Словото.

“Езикът е всичко, казва П. Валери, понеже не е гласът на никого, понеже е самият глас на нещата, на вълните и на горите”. Езикът като начин (= способ на битие) да бъде накаран “светът да проговори” има свое невидимо тяло. В съвременната онтология и феноменология то е познато като нематериална “плът” (М. Мери-Понти) или “тяло на разбирането”, “феноменална материя” (М. Мамардашвили). Става дума за състояния на съзнанието на ясно виждане/чуване, за възприятия = мълчание, които са вградени в света и в своята енергийна напрегнатост, съгъстеност са на прага на словото: съзнанието търси слово, за да се самоизрази. М. Мерло-Понти нарича тези предрефлексивни състояния “сурово битие”, “диво битие”, “вертикално битие”, а М. Мамардашвили - “метафизически вертикал”, “проблясъци”.

Тъкмо подобна телесност държи езикът като глас-аноним на нещата от света. В този смисъл българският език на прага на своето раждане е зареден с кумулационен ръст мълчания = дорефлексивност, готови да избухнат в света, оплождайки го с нови възприятия. Невидимата плът има тази особеност, че е, използвайки един съвременен термин - интер-субективна. Представява нагнетявания на съзнанието до състояние на “току да проговори” или до състояние на пред-намиране на вътрешното слово - процес на наслагване на “съседски”, близки “резени пространство-време” до изпълването на едно единствено състояние - пълнота на

разбирането. Този процес е не толкова свързан с междуезикови преноси и влияния (български, тракийски, славянски, гръцки, латински), а с общностей дух, способен да генерира един единствен глас - този на общия език. И понеже този изригващ речеви дух може да бъде отвян безвъзратно, както е отвян от времето духът на тракийската реч, неосъществена в писмена, “плътта” на проговарящото съзнание е в точката на потенциалната възможност за фиксация в материални знаци. Духът на живата, на течлива като буйна вода българска реч или звуковото битие ще бъде подложено на “мониторинг” па звуците, на прослушване от вещия в слушането “музиката на небесните сфери” Богослов-философ и тази музика-ритъм и интонация на речта ще бъде “нотнрана”. Духът на живата реч, или небесното тяло, както аз наричам плътта на предрефлексивното съзнание, защото е контекстоално родствено с Библейските събития, в които се сбъдваме и ние като българи, та това небесно тяло ще бъде удържано, при-земено в букаи - букви, около, над, отвъд които ще облита и прекосява невидимо духът.

Създаването на глаголическото писмо е свръхсамореализация на един дълбок и светъл ум, възплъщение на Мисленето, творящо свят, казано философски и Боговдъхновено дело, казано с езика на християнската вяра, защото способността за въвеждане на мерност, метрика, интервалика и пр. измерения на глаголенето предполага пребиваване едно равнище над самия глагол (реч), в Мисленето, което е общуване с Бога! С проникателната си мисъл Св. Константинополски Кирил философ устройва земята ни, ако използвам един библейски символ от “Битие” (“... а земята бе пуста и неустроена ...”) по Закона на Словото. Езиковата материя = букви, писмена е нашата земя, общо място, “сцена”, възплъщаваща небесното ни тяло, слизащо в света. Нажеженото до свеглина небесно тяло (= плът на съзнанието) и така, носещо небесния огън, ще разцепи като с огнен меч водите на несъзнаваното - ежедневната реч и това сътресение ще раздели водите като в Сътворението: водите горе = мисле-реч поставят човека у Битието, а водите долу = несъзнавано, реч, говорена в непробудено състояние на съзнанието.

Раждането ни в езика символично е пресътворение, преобразуване, трансформация, отново битие като говорене - самоизразяване. Не случайно и днес пеем в химна на 24. май “кръстосай дух със огнен меч”. Дух и огнен меч са символизации на небесното ни тяло с огнения меч на словото, много по-могъщ от меча на война, чиято фигура отстъпва пред тази на Учителя. Вграждането на небесното ни тяло (дорефлексивно съзнание) в света, което като разсечено с огнен меч ще избухне, снемайки небесата на земята и бидейки така семе, зародиш на мисълта в буквите, ще отприщи духовната енергия на българите (и славяните) да се самоизразят по нов и уникален

начин в света. Какво по-разбираемо тогава от това - небесното тяло на българския “глас на нещата” от света (език) да приеме Новозаветна “Небесен хляб”, слязъл на земята - Словото, станало плът = Христос, Син Божий. Състоянието на раждането на българския език и на българите, битийстващи в него, е дълбоко родствено с Новозаветното сказание. Нещо повече, мисловната, духовна мощ на Учителя-философ, съумял чрез писмеността да реализира първата диференциация на речта, сегментация на звуковия поток, правейки я така способна да се определя чрез мислене (“Аз и Отец Ми - едно Сме”) и да о-с-мисля света, едновременно с това Учителят-философ става животворен източник на Словото Господне, на Благо-весгието, че Словото стана плът (“... и живя между нас...”), т.е. на спасението на човека. Когато е открито пространството, в което Говорещият и говореното са едно, тогава прилепването към Истинното Слово е съвпад, тоталиост на Битието, пълнота, единение с Голямото време на смисъла и интегритет в историята.

Св. Константин-Кирил философ е живо възплъщение, символ на мисленето и мъдростта на философския и Богословския живот като отдаден ост и служене. “За мен, казва той, няма нищо по-висше от учението”. Това непрекъснато учене е начин на живот, който е непроменим, независимо дали е водещ катедра по философия в университета в Константинопол, на християнска мисия, в манастир, живеещ като отците пустинници в мълчание, “непрекъснато молейки се на Бога и беседвайки само с книгите”, както пише в неговото житие.

Св. Методий е живо възплъщение на речта, на обучението - четене и писане в нейната нова форма, на метода като мисловна стратегия на преподаване на езика, т. е. на неговото възпроизвеждане като битие вече на културната форма.

Така Солунските братя са живите символи на Мисле-Речта, или на Логоса-Глагол, на двата аспекта на Разума. На това равнище на символизация съществува потресаваща близост с други двама братя от Стария Завет: пророкът Мойсей, който говори с Бога, и брат му Аарон, говорещ с израилтяните, предавайки им полученото от Мойсей Божие откровение. Нашите братя са в единение и синхрон, за разлика от библийската история: когато Мойсей възлиза на планината да говори с Бог, Аарон остава да работи с народа, който, забравяйки бързо Божиите заповеди, се обръща към старите си вярвания, правейки дялани кумири (вместо вярата в Живия Бог). Поразителен е смисълът на края на тези животи-символи. В края на живота на Мойсей Бог му показва Обетованата земя (състояние на духа), но му отказва възможността като водач на народа физически да стигне до пред-определената за израилтяните ханаанска земя, вземайки Мойсей в Отвъдното.

Тази участ има известна смислова аналогия с участи на Св. Коистанти-Кирил философ. Неговите блестящи подвизи на Мисълта и красноречието-жив израз на велик дух, приемани с възхита и ликуване в Константинопол, в Рим, в славянските земи ..., но и с отхвърляне, не го довеждат до “светая светых” на храма. Въпреки указваните му почести на Св. Конгантин-Кирил философ му е отказван до края на живота му архиепископски сан. Архиепископ Моравски става Методий. Разчитайки символите, можем да кажем, че мисълта, идеята, каквато и голяма духовна мощ да проявяват са мисъл и идея, чистота и святосг, небеса, а мирското никога не може да побере тяхната пълнота, обратно, то по-скоро е враждебно в несъзнателността си към мислещия дух. “Роденото от Духа е дух, роденото от плътта е плът.” (библ.). Мисълта е тази, която сътворява, проявява човека и света, тази, която прави така, щото да разбираме себе си, другите и света, но на нея и е отказан престолът на света. Мирското припознава като свое в най-добрия случай методичното, контролирано владееие на словата, говоренето, което е “самият глас на нещата” - Метод-ий. Логосът, Живото Слово, Глаголещо и Живеещо по Законите на Мисълта, на Духа и неговите истински ученици в земното са разпъвани на кръста, събиращ-разделящ небето-и-земята. Тази кръстна смърт на жертвания Агнец Божи, на Глагола, изпълняващ законите на Мисълта и живеещ единствено според нейната Истина, е възможност за ново раждане в Мъдростта и Любавта за тези, които в мирско умопомрачение, регресират от “Осанна!” до “Разпий Го!”.

***Битийният хоровод: Първоучителят като говорещо битие и ученикът
каю мълчаливо битие***

Осъзнавайки, разчитайки събитието на собственото си “начало”, в което се сбъдваме като ученици на нашия Първоучител (или първоучители), можем да интерпретираме това уловено от символиката битие, което сме самите ние, да кажем: Проявеното битие, простиращо се пред нашите очи и уши - част от самото него е едно възприятие, бременно със слово, но все още “нямо битие” (М. Мерло-Понти) и в този смисъл - неразумно. “Органът на зрението - пише М. Мамардашвили - (а също и на слуха - б. а.) не е окото, а сетивна тъкан, простираща се в света вън от ограничената, видима дискретна форма на тялото на индивида. Но това именно е “проработка”, а не детерминизъм”. Значи, в момента на възприятие на света, ние - и индивидуално и заедно-с-другите сме там, докдето се простира това ефирно сетивно тяло на възприятието - реещи се в света, едновременно - бидейки част от него. Но това ефирно материално тяло се нагнетява от още по-ефирното небесно тяло - “тялото” на нашата небесна душа, обемащо сетивното - оживяващия или животворен принцип на всяко възприятие.

Небесното тяло потенциално е тяло на съзнанието (феноменална “материя”), но битийствайки единствено във възприятието, поддържащо го живо “отдолу”, “отгоре”, “встрани” (обемащо го), то е нагнетяване. В непрекъснатостта на опита - нагнетяване до червено, до кръв, до Истината на своето живеене - безспирен вихър. Душата или ‘плътта на съзнанието е бременна със словото, в което ще се припознае като мислеща или такава, която е увлечена в един друг ритъм и посока от внасяния чрез словото дух/мисленс. Тази критична точка на битието, това преди-словпе като натрупани мълчания, при-зов-аващи словото, с-мисъл-а, тази въ-прос-ителност или трудното удържане вътре в-просителното, в молителното (молитва), напирашо към от-говор или отглас от говор - на границата между “нямото битие” (тъмно) и “говорещото битие” (светло), е състоянието на обръщане в себе си (“обратно плаване” - Платон). “Когато ученикът е готов - учителят винаги идва”. Проявеното битие, проявеният живот - “дърво на живота” (библ.) в неистовото търсене да се самоопредели среща своя Учител. И тази среща преобръща критичната точка на нямото битие в кръст на света. Виждащото и вижданото, чуващото и чуваното като непосредствено битие ще угаснат в себе си в “кота нула” - нулева метафизическа позиция или граница на света, за да се роди в обръщането говорещото и об-говаряния по нов начин свят, четящото и прочетеното в света, пишещото и описващото света, изразяващото себе си и изразяваното в света. Плодът, тази новопридобита способност, е плод не от “дървото на живота”, а вече от друго дърво - “дървото за познаване на добро и зло”.

От-говорът неекато въ-проентелното напрегнато мълчание или мълчанпегсон, мълчание-при-зов-аване - невчесан език. От-говорът като говорящо битие е по законите на Логоса, раждане на човека в мисълта, с-мнелепо говоренс-изказване-определяне-опнеание на един нов, за първи път видян така - чрез ума свят. Словото прекъсва непосредственото живеене като родово-генетична “пъпна връв”, за да отвори съзнанието към Един голял! свят, който тепърва в словото се упоредъчава, разбира, осмисля. Учителят, като бнтипетващо съзнание-слово, прекъсва тази “пъпна връв”. От другата страна на това същото прекъсване-разрушение е новораждането, новопокръсгването. Мъчителното мучене (истинско философско състояние - питане за смисъл) се превръща в първа глътка въз-дух в по-високо поле, в правилно говорене. Защото има вече твърдта, утвърдената земя - езикова плоскост на подредените букви-писмена и не се носи хаотично, а като основано на камък, от това дъно - локализация на безкрайното небе ще поеме обратно - към небето, огкъдето е и дошло (“човеко, пришълец си ти на земята” - библ.). Родил се е ученикът, а с ученичеството - и един народ, самосъзнаващ себе си като общностей дух в това всеобщо учещо се начало, четене-писане-говорене по правилен начин да разбира Словото, Образа на

всички образи и да го уподобява е мисията на ученика - способ на битие, възпроизвеждане на с-бъдналото се битие “в началото” - винаги.

Билото не можем стори небило. Затова, докато има българска (и славянска) идентичност, “началото” ще бъде възпроизвеждане на този духовен ген, по образа на който сме се сбъднали, случили сме се като човешки същества - но и отново и отново, пак и пак. “Пакибитие”, пак-и-битие, тази е думата, изнамерена от преводача на Новия Завет на български език, за Второто пришествие на Христа. “Второ пришествие” е не събитие, което ще дойде някога тогава - края на историята. Или, по-скоро, ние имаме образа за край, единствено, защото чрез слов ото-истин а за безмълвното битие затваряме кръга - начало-и-край. Това слово - тук и сега - е заради онова там-и-тогава мълчание, не можещо да си даде смисъл. И пак, и пак ... Пакибитие. Непрекъснато мълчание-слово - ритъм на космическия живот, живян хоровод - най-често в специфичния такт 7/8 - самото неравновесие, напрегнатост до “аха - аха да проговори”, да се възроди. И отново след словото страдалческо мълчание (филмът на Н. Волев “Козият рог” като ярка метафора на натежалото мълчание)... Раждапе-умиране-Възраждане-Едно!

Учителят и ученикът са нашите символи па това двуединство живот. А между тях е “началото”, исконното. М. Мамардашвили пише по повод разбирането на началото в смисъла на съвременната неklasическа рационалност: “Понятието “начало” в абсолютен смисъл тук няма място, емпирически смисъл в езика на историка (философът на историята - б. а.) има само интервалът, а не началото”. Т. е. началото в едно непрекъснато движение е просто - интервал. Стоенето на границата = интервал, фазов преход в будно състояние - това е нашата най-голяма сила. Защото в този интервал между живота - нов смисъл и умирането за старото е всичко, пълнотата на битието, безкрайното и неизреченото, Първоучителят и ученикът, философът и този, който е в несретност на духа и тъмнина, Бог Слово и Неговото Битие - Бог Отец, ако Дух Свети (“изпълващ всичко във всичко”) благо-воли, ако дари Своята Благо-дат - на търсещия. Този, които е на път, с Божията благодат, т.е. с отзивчивостта, мъдростта и мило-сърдието на Битието, ако има духовни очи и уши = да види и чуе с духа си, и уста = “златоуст”, що говори Благата вест на човешкото духовно сбъдване, той е поставен “на Пътя”. И току се осъществила метаморфозата на ученичеството = подвижничество (от подвиг) и ученикът се е превърнал в Учител, говорещ реда, йерархията и Закона на Битието. Защото Учител-ученик са две лица на Единното Битие-Живот, негово Учително начало/Искони. От века и - во веки веков. Да бъде!

P. SI: Съвременната идеология "учене през целия живот"

1) Концептът "учене през целия живот" е западен модел на свързване на изначално разделените в съвременното западно съзнание знание и приложение, теория и практика, истина и ценност, познание и ефективност. "Непрекъснатото учене" или "ученето през целия живот" говори, че цялото учене на света не стига, зада задоволи практиката, че ученето не господства в света, а е предадено във властовите механизми на праксиса с цел да утилизира и иновира. Ученето е трансформирано в компетентност за... а знанието е сведено до ефективност на работната сила отвъд всяко самостоятелно дирене на истината, заради самата истина.

Българската идентичност в пространството на Православния изток изначално еднина слово-и-дело, истина-и-изпълнение, познание-и-обожаване. Ученето е не заради нещо друго, а е самият живот, едно двуединно дихание, слушане-говорене, мълчание-праксис (говорене). Двуединството в неговия съвременен вариант, изказано онтологически, е експериментация ("битийно-личностен експеримент" - М. Мамардашвили) - език, т.е. екзистенциален опит - ново описание на света; битийно проявеното намира своето слово, за да се самоизрази и да бъде съобщаемо със света.

2) Аз-ът на Западната култура от Реформацията насам е личност с автономна воля и свобода, предприемчиво и творчески строяща своя живот. Тази личностна самореализация, предизвикала истински бум в развитието на науката, изкуството, демокрацията, в обосноваване и отстояване на днешните права и свободи на човека, днес провокира появата на своето друго. Интерсубективността, трансперсонализмът и др. подобни концептуални модели търсят в новия глобален свят нов, общочовешки етос.

Аз-ът на нашето "начало" е разбран като Първоучител, като Божествено проявление в съществуващото. Човекът придобива лик в битието, уплътнява идеята за личност в степента, в която образява и уподобява високия идеал на Божественото. Човекът е преди всичко служене, изпълнение на вменените му свие длъжности. И днес пеем в химна на 24. май: "... от длъжност неизменна воден ...". Човекът в собственото си разбиране е преди всичко душа и грижата за душата в контекста на човешкото братство е основа неговата грижа. Непрекъснато учене-труд - не толкова заради резултата а заради самото учение-труд, имащо за свой ефект (после) просветлен живот.

3) Заедността-с-друг е практически проблем на западния начин на живот. Секуларизираният свят, в който живее западният човек от времето на Реформацията и Просвещението насам с център един когитален и можещ Аз, прави Другия проблем на общежитието. Другият, казва М. Мерло-Понти, е западен проблем. Партньорството и толерантността са

новооткритите форми на общуване и решение на проблема за Другостта, както и ценностите, на които се градят образователните отношения.

Исконното българско събитие на човешкото ставане е осъзнаването - практикуване на всечовешката, интерсубективната текстура на опита. Бидейки едно с другия, една дейностна плът в образяване на небесния образец, в “изиграването” на житейските роли на друго, по-високо равнище от земното, което се внедрява тук на земята, за да просветли материята, е имане на тялото Христово - символ на единството на делата по закона на Словото - “в началото”, а не “в края”. Не “другият” е действителната антиномия на личния опит, а Другият свят, Отвъдното, в противоположност на Отсамното. Тази дълбока интуиция за битието натоварва ближния с по-голяма ценност от собствената личност, събираща предимно “богатства за небесата” (Св. В. Велики). Учителното начало = самият живот е двуединно движение отвътре-навън, към света - Мъдростта на учителя и отвън-навътре - усилието на ученичеството, подвижничеството. Такова разбиране днес звучи изключително модерно.

4) “Ученето през целия живот” е идеологема, защото идва да разреши в западното пространство една сложила се сама очевидност, изживявана опитно: образование - работа: първо - учене, натрупване на компетентности, после - работа, приложение на компетентността, тази Стойност, носеща всички стойности в професионална кариера и социалност. Така разшифровано “ученето през целия живот” внася в праксиса идеиране, иновиране, ефективност, печалба и с това - равнище, качество на живота. Праксисът - като непосредствено действие по начало е поле, допускащо заучени действия, несъзнателност = механика, действие па автопилот, в т.ч. и грешки, търсен непосредствен ефект на “ad hoc прагматизъм” и “ad hoc демокрация”. “Непрекъснатото учене е призвано да внесе яснота, знание, информация, перспектива, изискуема отговорност тук-и-сега, както и за бъдещето, доколкото се оказва днес, че сме отговори и за бъдещите поколения. Тази привнесена ученост-тренируемост обаче остава проблематична с оглед предполагаемите ѝ цели в едно общество, където познанието и практиката като разделени подлежат на вторично напасване. Глобалното общество ще се наложи да изнамери друг, глобален подход.

Българската идентичност изконно има по-различен опит в пространството на Православието, определящо себе си като “Мистично Богословие”, т. е. такова, което е основано на духовния опит на всяка личност в единение с Бога и с всички други човешки същества. Това начало препраща огромна енергия и до днес, стига да промислим, осмислим традицията си. Тази традиция, която векове се опитва да остане в първоначалното лоно, в търсене на истинския смисъл на християнството.

Тази традиция, която е критически именувана от Западното християнство като Ортодоксалност (западния термин за Православието), като нещо неспособно да се развива исторически, като нещо, не познало никога през вековете преобразования, подобни на западната реформация и контрареформация. Нещо повече - не познало истинска секуларизация на света (с изключение на годините на комунизма) на каквато е подложен западния светоглед от Ново време насам.

Когато в една култура обаче нагласите са онтологически отворени (=мистическо Богословие или Православието като най-мистичното християнство) и има тяга към самонзразяване на дълбинните пластове на битието в съществуващото, то тази култура има на какво да учи - себе си и другите, защото така тя е стар дух и не живее единствено на повърхността * информативно и прагматично, а - смислово. Душата е жадна за смисъл - дело изначално небесно. Психофизическата интерпретация на човека - за ефективност/ утилитарност - дело земно.

Ученето в нашето светоусещане е непрекъсната дейност, несекващ хоровод, самият живот. Затова човешкото събъждане в кръговрата небесно-земно е действителният център на света. Учителят и ученикът са светлина-и-тъмнина, начало-и-края. И нищо по-малко от тази пълнота не би удовлетворило страдалническата душа. Нищо, заради нещо друго, никакво учене единствено заради самата практика. По-скоро обратното: творческо осъществяване на цялостната човешка личност - на слово и на дело = **в** Бога, човек и свят в един мах на битието. Битийна пълнота в акта, на които се е посветил с любов, отдавайки себе си учителят-ученик има и свой прагматичен ефект. После! При съзнаване на частичността, на прагматиката, на партикуларността в сравнение с осъществяването на цялостния човешки потенциал тук и сега.

Ето тази позиция е съзвучна с нашата традиция. Ако я преоткрием, върху нея и само върху нея можем да взимаме опит от други култури. Иначе се разгубваме в чуждото, идвайки да ни научи на своя начин = способ на битие, несъзнали кои сме ние и как го можем, това, което го можем, не проектиращи собственото си знаене-можене в бъдното, в което може и просто да ни няма.

Време е да генерираме глас, който да бъде чул в диалога на културите, съзнавайки матричните си битийни структури - да генерираме собствени, съвременни модели на живот, които биха били добри, заразителни и за хора от други култури в глобалното поле на днешния свят.

*

*

*

Напрягам сили да “видя” нещо такова около себе си, нещо толкова цялостно като творческо постижение и иновационна практика едновременно от нашата действителност, което да подкрепи моите интуиция и размишление. Не успявам. Сещам се обаче за един глас, който говори и прави по такъв начин пробив в конвенционалните идеи на Запада, че ми звучи твърде близко и разбираемо, в духа на уловените от мен мисли.

Гласът е на Виктор Франкъл, учител и автор на “Третата Виенска школа по психотерапия” (след школите на З. Фройд и А. Адлер), именуваща се “Модерна екзистенциална анализа” или “Логотерапия” (от Логос в значението му тук на смисъл) и лекуване чрез търсене и откриване на смисъл. Възпитан в религиозния опит, основан на Стария завет, преживял най-тежкото човешко страдание в немските лагери на смъртта, проф. Франкъл съветва своите студенти от Европа и Америка така:

“Не се стремете към успеха - колкото повече се стремите към него и го правите своя цел, толкова повече ще ви убягва. Защото успехът, както щастието, не може да се преследва, той трябва да последва и то само като непреднамерен страничен резултат от посвещаването на човека на кауза, повисока от самия него или като вторичен продукт от отдаването на друг човек. Щастието трябва да дойде, както и успехът: трябва да го оставите да се случи, без да мислите за него. Искam да слушате онова, което вашата съвест ви диктува да сторите, и да го изпълните по най-добрия начин, на който сте способни. Тогава ще доживеете да видите, че в края на краищата - в края на краищата, казвам - успехът ще ви следва тъкмо защото сте забравили да мислите за него.” (цит. по станалата бестселър негова книга “Увод в Логотерапията. Смисълът на живота”).

В едно смислово поле ми звучат тези съвременни думи със завещанието на Св. Консгантии-Кирил философ към учениците му да продължат делото и славянската писменост и книжнина. На смъртния си одър той се обръща към своя брат Методий: “Ето, брате, ние бяхме една двойка, впрегната да тегли една бразда. Аз привършвам дните си и падам на нивата. Ти пък обичаш твърде много планината (Олимп и намиращият се там манастир “Св. Полихрон” - б.а.), но недей заради планината да изоставиш своето учителство, защото чрез него можеш по-добре да се спасиш.” (...) “Унищожи триезичната вяра.”

**ЕСПЕРИМЕНТИРАНЕТО В ПАРАМЕТРИТЕ НА СОЦИАЛНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКАТА СИТУАЦИЯ**

СОЦИАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИ ПАРАМЕТРИ НА
ОТНОШЕНИЯТА В МАЛКА ГРУПА

Доц. д-р Стефка Динчийска

SOCIAL AND PEDAGOGICAL PARAMETRES IN SMALL GROUP
RELATIONSHIPS

Assoc. Prof. Stefka Dinchiyska, PhD

The study represents the concepts, techniques and results of the research of both social and pedagogical potential in a small group of children at the age of 6-7.

The structural-functional model which has been designed along with the system put into experimental practice prove that a small group is a fruitful environment for the development of positive social and moral relationships, provided that: first - it provokes efficient and individual interaction between children; second - places children of the same age in an active position of interdependence and shared responsibility towards each other; third - demonstrates the essence of a child's personality focusing on its strengths; fourth - creates conditions for the formation of skills such as control and self-control, evaluation and self-evaluation. These are the prerequisites for building up a behaviour of involvement with strong emotional, social and intellectual activities.

Съвременните социални реалности и перспективи провокират нова педагогическа парадигма и нови акценти в съдържанието и технологията на възпитателно-образователната система. Откроява се необходимостта от демократизиране и хуманизиране на отношенията и междуличностните контакти в съвместната дейност и общуването.

Независимо от исторически формиралото се многообразие от философско-методологически, социално-психологически и педагогически концепции за съдържанието на човешката ценностна система, никога не е подценявана потребността от възпитаването на междуличностните отношения. В този контекст постановката на С. Л. Рубинщанн, че сърцевината, основната тъкан на човешкия живот е отношението към другия човек, към хората, е с постоянна актуалност. Вплетени в сложно композиционно единство с дейността, отношенията са нейните най-динамични и функционални механизми, от които зависи емоционалният комфорт на личността.

Има теоретически и практически основания проблемът за отношенията Да се постави на разглеждане още в предучилищна възраст:

Първо - тезата, че основите на отношението на човека към околната действителност и формирането на активно действено, положително-емоционално отношение към хората се полагат в предучилищното детство (С. Л. Рубинщайн, А. Н. Леонтиев, Г. Пирьов, В. С. Мухина и др.);

Второ - предучилищният период е сензитивен за личностното изграждане на човека, за психическото му развитие, за неговите социално-нравствени структури (Б. Г. Ананиев, В. Щерн, Л. С. Виготски, А. Валон, Г. Пирьов и др.). Основите на отношението на човека към другите се формират в детска възраст и затова е особено важно изучаването както на самите детски отношения, така и на условията, процеса и спецификата на тяхното формиране.

Значимостта на този проблем се обуславя и от редица практически съображения:

Първо - между децата съществува плътна социална мрежа, която зависи от възрастта, от особеностите на дейността, в която са включени, от начина на организация, от актуалните поведенчески модели на възрастните и др.

Второ - знанията за особеностите на отношенията в групата на детската градина, за трудностите и конфликтите, които възникват, са сериозна помощ на учителя в прякото му взаимодействие с децата.

Трето - наблюденията показват, че в стремежа си да реализират пълноценни индивидуални контакти с децата, учителите изпускат от погледа си другата, не по-малко важна взаимовръзка: дете - дете - група.

Тази свързаност кореспондира с тезата за значението на социалната ситуация (Л. С. Виготски), която създава предпоставките за изграждане на отношенията между децата. Още повече, че в доминиращата си част социалната им дейност протича в определен кръг от връстници.

Редица автори (А. В. Петровски, С. Аш, И. Кон, Г. Зимел, Е. Петрова, А. Донцов и др.) разглеждат малката група като среда със силен социализиращ ефект, тъй като участниците се намират в ситуация на непрекъснато взаимодействие и общуване. Форматът на малката група стимулира разгръщането на социалната инициатива между децата и оптималното им развитие. Активните контакти представляват своеобразни упражнения за трениране на социалната чувствителност и създават условия за регулиране на отношенията между децата.

Следователно малката група като социално образувание притежава пластичност и динамика, които са благоприятни за възпитаване на междуличностните отношения при 5-6-годишните деца.

Актуализирането на проблема за отношенията в групата се свързва и с обективно нарастващата роля на моралния фактор, и с потребностите за повишаване качеството на възпитателната работа, и с необходимостта от

ефективно управление на процесите за формиране на новите социални отношения.

Не на последно място стои и аргументът, че отношенията между връстниците от предучилищна възраст са по-малко проучени, отколкото тези с възрастните.

В този материал се анализират педагогическите възможности на малката група за изграждане на социално-нравствените отношения между децата.

Експериментална постановка на проблема

Построяването на теоретичен структурно-функционален модел на процеса за възпитаване на социално-нравствени отношения предполага отчитане на комплекса от обективни и субективни фактори, заобикалящи детето, структурата на явлението, неговите закономерности и крайния резултат (вж. Фиг. № 1).

Този процес притежава редица особености: първо, изграждането на отношения се осъществява в най-камерното социално пространство, в което се намира отделното дете. Глобалните социални явления се отразяват тук, в малките социални обединения, където детето усвоява социален опит, знания и умения; второ, тук, в малката група по-релефно се открояват индивидуалните дадености, по-леко се балансира съотношението между самостоятелността на отделното дете и зависимостта от другите. Осигурява се защита на индивидуалността; трето, съществена е функцията на детския учител, доколко той е успял да интерпретира социалните цели, задачи и съдържание, както и умението му да ги пречупи и пренесе във възпитателно-образователната практика; четвърто, доколко учителят познава и трансформира, комбинира и насочва комплекса от похвати и средства към цялата детска група, към малката група и към отделното дете.

Следователно в подхода на учителя се включват както фронталните, така и индивидуалните форми на взаимодействие, като пресечната точка на това взаимодействие се явява малката, микрогрупата, чиято основна клетка е детето.

В процеса на общуването и съвместната дейност детето не е пасивен обект на въздействие. То проявява активност и става субект във взаимодействието, овладява знания, придобива съответни умения и навици, социализира се. Натрупаният постепенно социален опит се разширява, обогатява и като краен продукт се реализира чрез активността, която намира израз в поведението и отношенията. Следователно социалната активност се явява цел, резултат и средство в този процес.

В структурно-функционалното представяне на общия модел на процеса се откроява и хипотезата, която е заложена в емпиричното педагогическо

изследване: малката група е благоприятна среда за възпитаване на социално-нравствени отношения между децата при условие, че осигурява активно делово и личностно взаимодействие, както и позиция на зависимост и отговорност в съвместната дейност.

Във връзка с поставените цел и хипотеза проучването е насочено към решаване на следните основни задачи:

1. Да се разработи теоретичен структурно-функционален модел на процеса възпитаване на социално-нравствени отношения между децата в малка група.

2. Да се изгради (в съответствие с теоретичния модел) подходяща система за възпитаване на социално-нравствени отношения между децата в условията на малката група.

3. Да се установят теоретико-методическите аспекти на взаимната връзка и обусловеност между малката група и социално-нравствените отношения на децата.

В качеството си на основно работно понятие се явява малката група. Тя е гъвкав, разчупен, отворен вариант за организация на децата, осигуряващ интензитет в общуването и съвместната дейност, превръщайки ги в трудно разчленима възпитателна среда.

Малката група е сложно динамично социално образувание, което се характеризира с непосредствено взаимодействие между децата. Тя е вид социална форма, в която се координира, целенасочва съвместната дейност на малък брой (3 - 4) деца и създава условия за обмяна на мнения, за сътрудничество.

Групата поставя всяко дете в активна позиция на човек, който едновременно дава и получава познавателен и социален опит. Груповата организация създава разнопосочни контакти между децата и условия за социална реализация на всеки, благодарение на разлштите функции, които поемат.

В съвместната дейност малката група притежава своеобразна ролева структура, при която всяка роля е свързана със специфична функция:

- отговорник (организатор) - с функция да организира съвместната дейност, осигурява място, материали и инструменти;
- инициатор (заразяващ с идеи) - с функция да предложи идеи за реализиране, като темата може да бъде обща за всички деца в групата, но да се реши по различен начин от всеки или да се утвърдят собствените идеи на всяко дете;
- консултант (можещ) - помага за отстраняване на затрудненията при изпълнение на задачата;
- оценяващ (знаещ) - с функция да оцени изпълнението на темата, оценява постиженията на другите в групата си и собственото;

- изпълнители - всички деца в малката група.

Груповата форма на организация е вариативна, съобразно ролите е налице съдържателно, организационно или изпълнителско взаимодействие.

За констатиране на изходното равнище преди и след формиращия етап на проучването е приложен комплекс от общи и конкретни критерии:

- делова интеграция в групата и нейните конкретни измерения - инициативност, самостоятелност, изпълнителност, оценка и самооценка, контрол и самоконтрол;
- емоционална интеграция в групата, установена чрез интензивността и екстензивността на общуването, емоционално отношение към връстника и сплотеност в групата;
- лично присъствие, влияние и статус на детето, изразени чрез умения за общуване, социален статус, мотиви, ценностни ориентации.

Необходимата емпирична информация е регистрирана чрез комплекс от взаимосвързани методи: включено и косвено наблюдение, беседа с децата, социометричен метод в два варианта (вербален избор и избор в действие), анализ на продуктите от детската изобразителна дейност, анкета с учители и родители, формиращ експеримент.

Методиката на формиращия експеримент предполага два вида организация на дейността: фронтална и експериментална (в малки групи). От своя страна експерименталната организация предвижда два модела: при първия членовете на малката група са самостоятелни в процеса на дейността, а при втория са налице обща цел, съвместни действия и общ резултат, т.е. участниците се намират във верижна зависимост. Експериментаторът насочва изграждането на малките групи като поставя в единство обучаващото и възпитателното взаимодействие. По този начин малката група става отворена динамична система, в която водещи са доброволността и принципа “всеки с всеки”.

В различните дейности групите се формират по различен начин: според интересите, индивидуалния темп на работа, равнището на информация и учебни умения, според задачите на самата ситуация, според спецификата на дейността, както и личната симпатия и привързаност между децата.

Експерименталната процедура в дейности по интереси включва: внимателно и непринудено насочване на децата, избрали една и съща дейност (изобразителна, конструктивна и т. н.), към групова организация и разпределяне на ролите (иаи-напред това прави учителят, а постепенно децата преминават на самоорганизационен вариант).

Експерименталната процедура включва предварително обмисляне от страна на експериментатора на възможните групи според спецификата на формата и задачите.

При трудова дейност експерименталната процедура предвижда формирането на групи според интересите и уменията.

Програмата за поведение на възрастния в експерименталните ситуации включва;

- лично внимание към всяка малка група и отделното дете;
- открито изразена доброжелателност;
- готовност да се окаже съдействие при необходимост;
- стимулиране положителните прояви на децата;
- балансиране на негативните емоции на децата.

За по-задълбочено анализиране на качествата, от които се ръководят децата при избор на партньор, е използван методът на корелационния анализ, като зависимостта между ранговете редици се определя чрез рангов коефициент на корелация по Крюгер-Спирмен, който се означава с R:

$$\text{Където: } R = 1 - \frac{6 \cdot d_1^2}{n \cdot (n_2 - 1)}$$

d_j - е разликата на двойките поредни места

n - е броят на ранговите места.

Коефициентът на рангова корелация служи за оценка на връзката между признаци, които не се поддават на количествена оценка.

Получените емпирични резултати се основават на процентните критерии като универсални в системата на числовата характеристика за определяне степента на формиране на оценъчните умения. А за установяване достоверността на различието между сравняваните величини е използвана формулата за t-критерий (по Д. Сепетлиев):

$$\text{Където } t = \frac{p_1 - p_2}{\sqrt{\frac{p_1 q_1}{n_1} + \frac{p_2 q_2}{n_2}}}$$

p - е показател за относителен дял (дава се в %)

n - е броят на децата

q - $100 - p$

t - е коефициентът, свързан с гаранционната вероятност p

За измерване социалното положение на всяко дете в групата се прилага формулата: (по А. З. Абдул Али-оглу)

$$\text{Където } S_t = \frac{3R_1 + 2R_2 + 1R_3}{N}$$

S_t - е социален статус на детето

R_1 - е броят на получените първи избори

R_2 - е броят на получените втори избори

R_3 - е броят на получените трети избори

N - е броят на експериментирания лица.

За обща оценка на взаимоотношенията в колектива се използва формулата на **Я. Л. Коломинскн**:

$$\text{Където: } KB = \frac{R_1}{R} \cdot 100$$

KB означава коефициент на взаимност

R_1 - брой на взаимните избори

R - общ брой избори.

Възрастовите особености на децата, специфичната характеристика на малката група като динамично образуване и сложността на процеса на възпитаване на отношенията налага воденето на тетрадка-дневник, в който се фиксира състоянието и движението на социалното положение на децата. Основните пунктове в дневника се отнасят до:

- продължителност и подвижност на малките групи;
- специфика на деловото и личностното взаимодействие между децата в различните дейности;
- мотивация;
- ценностна ориентация;
- проява на контрол и самоконтрол;
- съотношение между зависимост и самостоятелност в съвместната дейност и общуването.

При провеждането на самото изследване е проявен стремеж за спазване принципите за обективност, надеждност и валидност, а при обработката на данните - изискванията за точност.

Анализ на проучването

Сложната система от отношения между децата се обуславя от редица фактори: от условията, които се създават в детската група; съвместната дейност; общи преживявания; социалния опит и активност на децата; личната симпатия; близки интереси и др. Тази система от отношения няма праволинеен и равноускорителен характер, кривата на нейното развитие е твърде начупена, което се потвърждава и от емпиричните данни.

Резултатите от проучването показват, че има съществени различия в междуличностните отношения при 5-годишните деца в различните дейности (игри, обучение, труд), обусловени от тяхната специфика, съдържание, организация, възможности за взаимодействие и общуване.

От степента на изграденост на уменията за съвместна дейност зависи интензивността и екстензивността на взаимоотношенията между децата, както и на продължителността и устойчивостта на детските контакти. Уменията за съвместна дейност са с твърде широка амплитуда: от уменията да се договарят за материали, зона на действие, тема, замисъл до уменията да се взаимодейства и общува с един или няколко връстника до края па общата работа с оценка и дори договаряне за следващата съвместна дейност със същия състав.

Като се има предвид комплексния характер на тези умения и логическото им присъствие в единството: общуване - съвместна дейност, е използвано работното понятие социални умения. Приема се, че социалните умения са тясно свързани със социалните знания и лежат в центъра на глобалната цел, наречена социална активност.

Наблюдавайки децата от началото до края на съвместната им работа, се установяват следните резултати (вж. Табл. № 1)

Таблица № 1

РАВНИЩЕ НА УМЕНИЯТА ЗА ОБЩУВАНЕ В СЪВМЕСТНА ДЕЙНОСТ

Група	Умения		
	Притежава	Не притежава	Частично
К	13,3	56,6	30,0
Е	6,6	60,0	33,3

Контрастът е доста предизвикателен и поражда идеи относно необходимостта от обогатяване съдържанието на детските контакти, засилване на интереса към връстника, емоционалния комфорт на всяко дете.

Един от най-чувствителните аспекти на междуличностните отношения е изясняването на механизмите в тяхната динамика. Този момент е значим, тъй като е свързан с възможностите за повишаване качеството на прогнозирането им.

Улавянето на основните тенденции в динамиката на взаимоотношенията между децата в групата осигурява по-ефективното им управление.

Взаимоотношенията в контролната и експерименталната група се конструират на четири равнища:

Равнище А: дифузно-аморфно - характеризира се с голямо разсейване и разминаване на предпочитанията, липсва вътрешна монолитност. Децата

предпочитат изолираното занимание, липсва интерес към съвместната дейност.

Равнище Б: дифузно-локално - характеризира се с разсейване на предпочитанията, но се среща и реципрочност в изборите, формират се валентни двойки, понякога триади, но продължителността и устойчивостта им не е голяма, налице е интерес към съвместна дейност.

Равпище В: групово - характеризира се със сравнително устойчиви групи - двойки, триади, четворки деца. Обединенията са вътрешно свързани, с активно взаимодействие в отделните групи, сътрудничество, делово и личностно общуване, елементи на контрол и оценка.

Равпище Г: социално - характеризира се с голяма вътрешна сплотеност, активно емоционално и делово взаимодействие, колективистични отношения с проява на контрол и самоконтрол, оценка и самооценка, зачитане на чуждото мнение.

Резултатите от проучването могат да се вместят в посочената класификация и тя притежава следната структура (вж. Табл. № 2).

Таблица N2 2

КЛАСИФИКАЦИЯ НА ВЗАИМООТНОШЕНИЯТА В КОНТРОЛНАТА И ЕКСПЕРИМЕНТАЛНАТА ГРУПА

Равнище/Групи	А	Б	В	Г
К	26,6	50,0	23,3	-
Е	23,3	56,6	20,0	-

Данните от констатиращото проучване насочват към следните изводи:

1. Изходното равнище на двете групи (контролната и експерименталната) е приблизително еднакво, което увеличава надеждността на социометричната процедура и достоверността на резултатите след формиращото проучване.

2. И в двете групи в по-голямата си част взаимоотношенията между децата не са конструирани благоприятно, липсва така необходимата за благополучно положение на групата взаимност.

3. Необходими са организационни варианти, които поставят децата в разнообразни ситуации на съвместна дейност, позиции, които биха активизирали социалната им инициатива, опит, умения.

Система на работа в малката група

Възпитаването на положителни отношения между децата обхваща два етапа: подготвителен и основен. Подготвителният стадий има за цел да формира елементарни социални знания и умения, които в основния етап се разгръщат и превръщат в ядро на отношенията и социалната позиция на децата.

В подготовителния етап акцентът се поставя върху разширяването на познавателния и социалния хоризонт на децата, т. е. овладяване на знания за взаимодействията и отношенията между възрастните. На този етап се включва и уточняването на някои нормативни изисквания, продиктувани от възрастовата характеристика на децата и спецификата на изследването:

1. Създаване на актуална мотивационна нагласа за възприемане, която се изразява в обръщане към непосредствените потребности и интереси на децата, към конкретната ситуация, а не към онова, което ще им потрърба в неопределеното бъдеще. Мотивацията “тук и сега”, а не “някъде и някога” стимулира не само емоционалната, но и практическата, действената активност на децата. Вниманието се изостря, засилва се желанието не само да се наблюдава, но и да се участва в съответната процедура. Всичко това води до разширяване на контакта със заобикалящата среда и се предотвратява спадането на общата чувствителност на децата.

2. Засилване на контакта и взаимодействието с материалната, предметната среда (природа, хора, изкуство). Увличането по рационалното, теоретичното познание силно намалява етичните и художествено-естетическите компоненти в живота и поведението на децата. Неиапразно се смята, че една от причините за дисонанса между когнитивно, афективно и поведенческо е превесът на теоретичното за сметка на уменията и опита, получени при прекия контакт с околната среда. Залитането в рационалното изменя баланса в социалната ситуация за развитие на детето. Ето защо то може да се окаже неподготвено, неадекватно или инертно в отношението “аз и другите”.

Натрупването на сетивни впечатления от околната действителност — природна и социална, акумулирането на богати и разнообразни представи за заобикалящия детето свят се оказва необходимо изискване за разширяване най-напред на сензорната култура. Овладяването на системата от сензорни еталони разширява кръгозора на детето и се превръща в основа за по-нататъшното овладяване на материалните и духовните постижения на обществото, а това означава социализация.

3. Създаване на художествено-иллюстративна, аудио-визуална база при възприемане с оглед емоционалното и рационалното включване, раздвижване и ангажиране на 5-6-годишните. Стерилното вербално въздействие трудно си пробива път до децата, още повече, че социалното формиране включва абстрактни категории, които не се осмислят лесно.

Нагледно-действената опора дава възможност на децата да възприемат и осмислят кръстосаната схема на взаимодействията и отношенията между възрастните.

4. Непрекъснато активизиране на познавателния, емоционалния и социалния опит на децата. Известна е мисълта на А. В. Запорожец, че

психичните процеси протичат в дейността и са нейни необходими компоненти, с която се акцентира върху двупосочната зависимост между психичните процеси и дейността. Подобна двустранна връзка се наблюдава между детския опит и средата. От една страна, средата е източник за “зареждане” на детето със знания, емоции, а от друга, колкото повече се обогатява опитът на децата, толкова се увеличават възможностите му да влияе и да променя средата около себе си.

Включването на детето в дейността позволява упражняване и трениране на определени операции и умения, като по такъв начин се променя отношението му към действителността - от пасивно-съзерцателно към активно-действено. А от своя страна различните форми на активност носят радост и удовлетворение на децата. Така цикълът емоционално-познавателно-действио се затваря, благодарение на здравата и непрекъсната връзка в единството: дете - среда.

Вторият етап обхваща формирането на социални умения (умения за общуване и съвместна дейност) и върху тази основа - възпитаване отношения на сътрудничество, доброжелателност, толерантност, уважение в условията на малката група.

В експериментираната педагогическа система се открояват три стратегически момента:

1. Съставът на малката група като социална среда, в която детето общува и работи съвместно с останалите.

2. Атмосферата в микрогрупата с оглед смяна на мотивацията, на позицията и изграждане на модели за поведение.

3. Доброжелателното отношение към всяко дете, защита и опора върху неговата индивидуалност, внимание към вътрешния му свят, възискателност и уважение към личността му.

Ориентирането на 5-6-годишните към общуване и дейност в малки групи се осъществява в определена последователност и чрез конкретна педагогическа тактика. От учителя се изисква да наблюдава внимателно децата и да използва естествено възникващите контакти и връзки с оглед насочването им в малки групи. Доброволните обединения на децата, отначало в диади, после в триади, а постепенно в групи от 3 - 4 деца, се стимулират чрез подходящи похвати и средства:

- пряк или дискретен съвет;
- препоръка - насърчаване, като на детето се обясни непосредствения ход и полезността на продукта от дейността;

*избор в алтернативна ситуация - учителят предлага два вида дейности и две групи от връстници, между които детето избира по силата на ситуативно-домшшращия интерес;

♦ предметен избор - ориентирането на детето се осъществява чрез играчка, запис, книга, предметни игри и други.

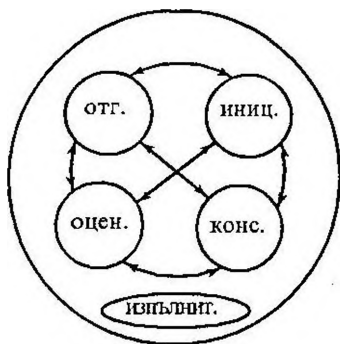
В тези моменти ролята на педагога не е само и просто насочваща, той е активен сътрудник, съиграч, консултант, арбитър. Има ситуации, при които във формираното обединение всяко дете остава само с предмета на своята дейност, т.е. губи се социализиращата енергия на групата. Ключът за решаване може да се окаже самият учител. Включвайки се непринудено в групата, той въвлича децата в съвместна дейност от кооперативен тип, като обединяващият център се съсредоточи върху общата идея, тема, средствата или резултата. Така по пътя на подражанието, “заразяването” от примера на учителя, а по-късно и самостоятелно, децата изменят своето отношение към дейността, към действителността, към другите и към себе си.

Освен учителят стимулатор на вътрешно-груповите контакти и връзки може да бъде популярно дете от групата, което със своята инициативност да увлече останалите.

На децата се предоставя и изборът на ролите, което ги кара още веднъж да почувстват собствената си свобода от една страна, а от друга - вярата на учителя в способността им сами да се справят. По този начин не се задушават желанията на децата, не се изкривяват представите им за справедливост.

Изборът на дейност и особено на партньор е свързан със сложна аналитико-синтетична дейност, защото трябва да се преценят качествата на връстниците, плюсовете на собствените действия.

Принципен въпрос в системата е организацията и съставът на малките групи. Педагогически целесъобразна се оказва схемата: всеки с всеки. По този начин малките групи се открояват като социално образувание с двойно динамична природа - по състав и по функции (вж. Фиг. № 2).



Фигура № 2

Структурирането на групата стимулира сътрудничеството на всеки с всеки и повишава интензитета на общуване между децата.

Централен момент в основния етап на проучването са процесите в малката група - взаимодействията и отношенията между децата, които са изключително динамични и разнообразни. Едновременно с това вниманието се фокусира и върху отделната личност, върху нейните индивидуални дадености с оглед осигуряването на емоционалното равновесие за всяко дете.

Необходимо условие е да се осигури делово и личностно взаимодействие между децата. Деловият характер на отношенията в малката група се определя от начина, по който се организира дейността, доколкото тя "обвързва" кооперативно или верижно участниците. От организационния вариант зависи дали приоритетът ще принадлежи на деловата или личностната интеграция в групата.

Ако организацията на съвместната дейност е от кооперативен тип това означава, че еднаквият темп за работа не е необходим, елементите на регламент!граност са ненужни. Увличащ е процесът, а не толкова резултатът. Всичко това провокира непосредственото общуване, което освобождава детската енергия и осигурява личностно взаимодействие. Верижно-организираната съвместна дейност предполага от една страна - активно делово общуване с оглед уточняване на целта, операциите, средствата, резултата, а от друга - интензивно сътрудничество за осъществяването му. Съвсем логично е в тази ситуация на преден план да излезе деловото взаимодействие и интеграция между децата.

В съвместната дейност се наблюдава своеобразен феномен, обозначен като "равновесие чрез взаимно допълване".

В какво се състои неговата същност?

В началото на обучаващия експеримент при стихийното формиране на малките групи един от мотивите за избор на дадена дейност е умението да се извършват определени действия. Децата се стремят към дейност, при изпълнението на която няма да срещнат трудности и да се почувстват неуверени, неспокойни. Този факт става причина в малките групи да се съберат деца, притежаващи едни и същи умения, което поражда противоречия и конфликти. Изходът е в малката група да се насочват деца с различни умения и възможности, за да се допълват взаимно.

По такъв начин всяко от тях намира своето място и изпитва емоционално удовлетворение. А равновесието в малката група, постигнато чрез взаимно допълване, рефлектира върху всяко дете поотделно и то достига до собственото си равновесие и до позитивно емоционално отношение към себе си. Изравнените позиции стимулират богатата гама от социални чувства - Уважение и едни към друг, доверие, самостоятелност.

Педагогическата технология предвижда и нетрадиционни похвати: използване на негативен модел за анализ, коректна поддръжка, самостоятелно решаване на естествено възникнали конфликтни ситуации и изкуствено създаване на такива.

Знакът на отношенията между децата в малката група се определя и от позицията, в която се намира всяко дете спрямо останалите. Най-благоприятни възпитателни резерви носи активната позиция на зависимост и отговорност към другите е непрекъснатата смяна на баланса относно партньорите в съвместната дейност.

От наблюденията се установява, че именно малката група е лаборатория за изработване на умения за общуване и съвместна дейност, поради възможността за непринуден контакт и взаимодействие на всеки с всеки.

Всичко това засилва деловата и емоционалната интеграция в групата, променя статуса и подчертава индивидуалното присъствие на всяко дете в групата. Ако се проследи развитието на коефициента на взаимност в началото и в хода на експерименталното обучение, ще се установи, че промените са чувствителни и положителни.

Предимствата на малката група се открояват особено в ситуацияите, където децата успоредно овладяват компонентите на учебната дейност и социалните умения (вж. Таблица № 3).

Таблица № 3

Показатели	Е1		Е2	
	Фронт. орг.	В малки групи	Фронт. орг.	В малки групи
Разбиране и осмисляне на задачата	33,3	80,0	36,6	83,3
Целенасоченост на действията за решаване на задачата	60,0	83,3	70,0	83,3
Овлабяване от способности за решаване на задачата	55,33	73,3	50,0	76,6
Дидактически резултати	56,6	86,6	60,0	86,6
Търсене на нови начини за решаване на проблема	26,6	66,6	30,0	73,3

Резултатите са типични и за двете експериментални групи. Развитието на учебната дейност протича ускорено в малката група, защото децата се провокират от познавателни и социални мотиви, а взаимодействията в екип ги ангажира и емоционално.

В съвместната дейност интензивно се формират социални умения, които позволяват на децата влизане в общия ритъм, съработване и съвместимост между членовете на контактната група, което променя и отношенията между тях.

От съществено значение е и продуктът от дейността. Забелязва се правопрпорционална зависимост между резултата от съвместната работа и интеграцията в групата. Когато продуктът е “материализиран” (апликация, рисунка, конструкция, модел и др. под.), тогава деловото взаимодействие е по-паситено, контролът - по-отчетлив, а оценката - варираща. Корелацията има различни аспекти и най-напред се детерминира от вътрешната организация на дейност в малката група и резултата.

Развитието на взаимодействията и отношенията между децата в условията на малката група преминават през няколко етапа:

I етап - децата са съсредоточени и вгълбени в собствената дейност, не обръщат внимание на другите около себе си, не “виждат” партньорите си, не забелязват действията им. Интересът е концентриран върху изпълнението на различните операции. Емоционално ангажирани са от процеса, а не от продукта на своята дейност. Групата е външно очертана, безконтактна.

II етап - партньорите започват да навлизат в ползването на децата. Показват експресивни сигнали - поглеждат скришом другите, скъсват предпазливо дистанцията. Започват да си подражават. Взаимодействат ситуативно по повод на конкретните действия и спецификата на дейността. Комуникативната дейност е сравнително бедна, по-често се използват експресивно-мимическите средства за общуване в сравнение с вербалните.

III етап - между децата възниква реално взаимодействие, което продължава да носи ситуативен характер. Комуникативните актове са подчинени на конкретната ситуация, по повод на конкретна задача, материали, инструменти, резултат. Партньорът все още се възприема като “съсед”.

IV етап - децата започват да съгласуват действията помежду си, обменят идеи, консултират се, помагат си, съревновават се. Всяка ситуация в цялост започва да се възприема като ситуация на съвместна задача и дейност. На партньорите се разчита. Общуването е по ситуативни и извънситуативни поводи. Действията се съгласуват, но в същото време присъства стремежът за самоутвърждаване, претенция за признание. Използват се активно вербалните средства. Речта е в и извън контекста на конкретната ситуация. Колебанията “за” и “против” партньора са преодоляни.

V етап - между партньорите възниква продължително сътрудничество при обща задача. Дейността е предимно кооперативен тип. Разпределянето на функциите е безконфликтно. Във взаимодействията и отношенията между децата преобладават уважението, взаимопомощта, зачитане интересите на другия, съобразяване с чуждото мнение. Общуването е разнообразно по форма, средства и съдържание.

VI етап - характеризира се с пълноценна делова и емоционална интеграция в малката група. Всяко дете знае своето място в дейността, правата и задълженията си. Налице са социални умения за общуване и съвместна дейност. Предстоящата работа се планира, съгласуват коректно мненията си. Подчертан е интересът към крайния продукт, активно сътрудничество и общуване между децата, контрол, самоконтрол, оценка. Малката група се е превърнала в среда за възпитаване на позитивни отношения, в интимен оазис за доверително общуване.

Изводи

1. Възпитаване на социално-нравствени отношения между децата от предучилищна възраст е процес, който се детерминира от предпоставки, които условно могат да се обособят в две групи:

- вътрешни (зависещи от децата) - включват потребностите, които те удовлетворяват в хода на съвместната дейност, мотивите, социалния опит, типологически особености;

- външни (зависещи от възрастния) - това са общата ситуация, при която се осъществява взаимодействието между децата и позицията на възрастния.

2. Малката група е благоприятна среда за възпитаване на социално-нравствени отношения, ако:

- осигурява делово и личностно взаимодействие между децата;
- поставя връстниците в активна позиция на зависимост и отговорност;
- показва значимостта на детската личност, подчертава индивидуалността на всяко дете;
- променя мотивацията;
- създава условия за проява на контрол и самоконтрол, оценка и самооценка.

3. Резултатите доказват, че малката група е творческа среда за формиране на т. нар. "ангажиран модел" на поведение у децата, който се характеризира с подчертана социална и познавателна инициатива, чувство на единство и принадлежност (към малкия социален организъм, което от своя страна създава увереност в себе си) и чувство на защитеност. Междупersonното общуване и съвместната дейност в малка група допринасят за изграждането на емоционален комфорт за всяко дете.

4. Целесъобразното насочване на децата към малки групи и поемането на различни функции от тях съдействат за формирането на социални умения и изграждане на ценни социално-нравствени качества - сътрудничество, емпатия, взаимопомощ, критичност и самокритичност. Подвижният състав и функционалност на групите не позволяват прояви на себичност и индивидуализъм, осигурява се равновесие чрез взаимно допълване.

5. Чрез организация на съвместната дейност и общуването в малки групи децата придобиват умения за съгласуване на личните си намерения, желания и действия с тези на другите с оглед достигане на общ резултат.

6. Отношенията между децата са сложно явление с динамична природа, единство от емоционални, интелектуални, мотивационни, социално-нравствени компоненти. Тази характеристика се определя от поливариантността на жизнените ситуации, своеобразието на микроусловията и индивидуалните черти на личността, което изисква адекватност и конкретност в подхода към децата.

Препоръки за практиката

1. Важно изискване в процеса на съвместната дейност и общуването е умението на учителя да съчетава фронталното и груповото взаимодействие с децата с т. нар. личностно ориентиран модел на поведение от негова страна, който предполага извеждането на детската личност на преден план

Необходимо е при работа в малка група учителят да се съобразява с характера на дейността, с нейния познавателен и социален коефициент, за да се намери оптимално съчетаване между форма и съдържание.

2. Целесъобразно е в своя подход към децата учителят да има предвид органическото единство на социално и лично, социално и индивидуално, рационално и емоционално.

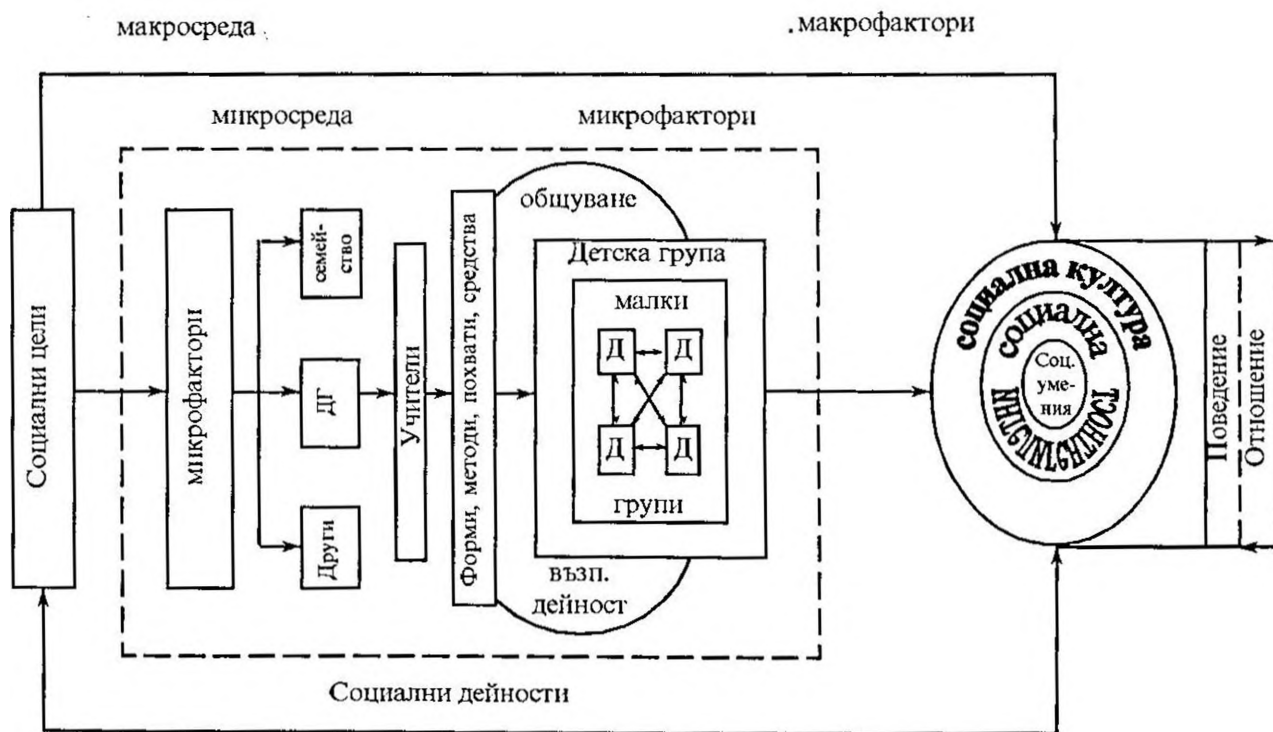
3. Работата в малка група позволява дозирано използване и на отрицателни феномени (негативни модели на поведение и дейност) с оглед създаване на адекватна житейска нагласа.

4. Необходимо е да се създават ситуации, стимулиращи конфликта между безалтернативно и избирателно поведение; ситуации за трансфер на социалния опит в нови условия и комбиниране на уменията при изпълнение на различни задачи.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аграйл, М., М. Хендерсън. Анатомия на човешките отношения. С, НИ, 1989.
2. Андреев, М. Педагогическа социология. НП, С, 1988.
3. Выготский, Л. С. Собранные сочинения. Том 4, М., Педагогика, 1983.
4. Димитрова, Г. Педагогическото общуване при възпитателния процес. С, 1996.
5. Erikson, E. H. Childhood and society. New York, Norton, 1963.

ОБЩ МОДЕЛ НА ПРОЦЕСА ВЪЗПИТАВАНЕ ОТНОШЕНИЯТА МЕЖДУ ДЕЦАТА В МАЛКАТА ГРУПА



Фигура 1

ПЕДАГОГИЧЕСКИ АСПЕКТИ НА СОЦИАЛНАТА СИТУАЦИЯ В
СРЕДНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

***Венета Кирова,
докторант***

PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE SOCIAL SITUATION OF THE 12 - 14
YEARS OLD TEENAGERS

***Veneta Kirova,
post - graduate student***

The relation between teenagers and their social environment is changing and becoming more sophisticated as a consequence of the dynamical rhythm of contemporary life. There are new dimensions which characterize the processes of socialization and acceleration. Therefore we have made an attempt to find out some dependence of teenagers' self- evaluation on the circumstances of their relationship with parents. We used three questionnaires. Two of them were for teenagers and the third - for their parents. We found some connection between children's self- evaluation and the way in which they interact with their parents. Family interrelations exert influence on school life and the status of the child in the group of peers. Teenagers are much more self- confident and their self- esteem is higher in the environment of family than in school or among their peers. This is indicative of a serious deficit of social competence and shows a necessity to take due measures.

Динамиката като съществена характеристика на жизнената реалност в глобален мащаб поражда несъответствия от качествено нов порядък. Ускорението, с което се придвижват напред науката и технологиите, води до ежедневни постижения, които допреди няколко десетилетия са били извън границите на човешките представи. Човечеството разполага с немислими до скоро възможности да подобри, опази и удължи живота на отделния индивид, но притежава и огромен разрушителен потенциал. Равнището на прогреса не съответства на жизнения стандарт на по- голямата част от населението на планетата. Недостигът на ресурсите не съответства на растежа на потребностите. Политическите търсения и мощните икономически фактори градят ориентири, различни от социалните стремежи към хуманно и справедливо общество. Ритъмът на живота и генераторите на стреса не съответстват на адаптивните възможности на човека.

В този план не само актуално, но и с особена острота стои проблемът за възпитанието на подрастващото поколение при посочените условия на непрекъсната изменчивост и противоречивост. Средната училищна възраст бележи време на протичане на радикални промени в организма и психиката на подрастващите. Темповете на анатомо- физиологичното съзряване и новите психо- социални параметри на личността им от своя страна също се намират в противоречие с особеностите на социалната ситуация. Педагогическите измерения на процесите на акселерация и социализация в посочената възраст се нуждаят от задълбочено преосмисляне и търсене на нови перспективи.

Анализирането на динамиката на развитието във всеки възрастов етап изисква разбиране за изменчивостта на отношението между личността на детето и заобикалящата го социална среда. Според Л. С.Виготски една от най- големите пречки за коректното изучаване на детското развитие е “неправилното решение на проблема за средата и нейната роля във формирането на личността, когато средата се разглежда като нещо външно по отношение на детето...” (5, с. 258). В началото на всеки възрастов етап “се създава съвършено своеобразно, специфично за дадената възраст, изключително, единствено и неповторимо отношение между детето и обкръжаващата го действителност, преди всичко социална. Това отношение ние наричаме социална ситуация на развитието в дадената възраст. Социалната ситуация представлява изходната позиция за всички динамични изменения, протичащи в развитието по време на съответния период. Тя определя изцяло формите и пътя, по които детето придобива нови и нови свойства на личността, извличайки ги от социалната действителност като от основен източник на развитието, пътя, по който социалното става индивидуално” (пак там, с.258-259).

Периодът на подрастващата възраст /11,12 -14,15г./заема особено положение в цикъла на детското развитие и това положение е отразено в названия като “преходен”, ”труден”, ”кризисен. “Преходът от детството към зрелостта представлява основното съдържание и специфичната отлика на всички страни на развитието в този стадий - физическо, умствено, нравствено, социално. По всички направления произлизат качествено нови образувания, проявяват се елементи на зрялост в резултат от преустройството на организма, самосъзнанието, типа отношения с възрастните и с връстниците, способности за социално взаимодействие с тях, интереси, познавателна и учебна дейност, съдържателната страна на моралните инстанции, опосредстващи поведението, дейността и отношенията” (4, с.98).

И. Кон определя тази възраст като “крайно противоречива” (10, с.47) в психологически план, т. като за нея са присъщи максимални диспро-

порции в равнището и в темповете на развитие. Л.С.Виготски отбелязва, че развитието на различните психични функции /внимание, памет, възприятие, воля, мислене/ протича крайно неравномерно (5, сЛ 13). Диспропорциите в равнището и темповете на развитие на психиката и организма на детето в преходната възраст достигат кулминация при 12-14-годишните. Независимо от акцентите върху един или друг аспект на особеностите, практически всички психолози по света смятат 12-14-годишната възраст за най-трудна, особено по отношение на емоционалното развитие (10, с.59).

Стадият на средната училищна възраст се бележи от наличието на репродуктивна функция на организма и от резките анатомо-физиологични промени в тялото на подрастващите. Този етап се отличава от останалите. От физиологична гледноточката този период се характеризира с интензивен растеж, повишена обмяна на веществата, рязко усиляване дейността на жлезите с вътрешна секреция. Ръстът се увеличава главно чрез удължаване на крайниците, масата на тялото бързо нараства, но не със същата бързина, с която расте скелетът, преустройва се опорно-двигателния апарат, разширява се мрежата на кръвоносните съдове в мускулната тъкан, окончателно се оформят двигателните и чувствителните окончания на нервно-мускулния апарат, развитието на движенията е противоречиво. Изменя се състоянието на сърдечно-съдовата и нервната система, задълбочават се възприятията, по-лесно се организира волевото внимание. (13)

В този момент на преход всички сфери на личността търпят преустройство и добиват качествени новообразувания. Особено важно е да се отбележи, че неравномерността на протичащите модификации и рязкото израстване предизвикват голяма чувствителност и крехкост, вътрешна нестабилност и усещане за несигурност (Х. Силгиджиян, М. Ратър, Ф. Долто и др.), на която подрастващият се противопоставя с проявяване на т. нар. негативизъм (Л. С. Виготски, И. Кон, Т. В. Драгунова, Г. Пиръов, В. Мухина, И. Гребеников, А. Гордин, Р. Кембъл, Дж. Добсън и др.). Авторите подчертават значимата роля на родителите и социалната среда за преодоляването му и за благоприятния изход от периода.

Важно завоевание за детето от средната училищна възраст е изграждането на адекватна самооценка и позитивен образ за себе си (Аз-концепция). Те се възплъщават в чувството за собствената идентичност и себереализацията. (Е. Ериксън, Н. Минчева, Р. Стаматов, Х. Силгиджиян, Л. Андреева и др.)

По данни от множество изследвания постепенно се затвърждава изводът, че особеностите на проявлението и протичането на преходния период от детството към младостта се определят от конкретните социални

обстоятелства на живота и на развитието на детето от средна училищна възраст, на неговия статус в света на възрастните (Т. В. Драгунова, Р. Бенедикт, К. Левин, Л. С. Виготски, Ф. Долто, М. Ратър). Подрастващите от възрастовия период 12-14 години се отнасят негативно към онези, които продължават да се държат с тях като с малки деца. Детската наивност се появява по-рядко, проявява се вече и странение от семейството. “Ако родителите не могат да разберат причините за постепенното странение на детето от семейството, това означава, че те не са успели навреме да оценят правилно промените, които са настъпили в отношенията между тях и децата, не са променили в този период характера на възпитанието... Постепенното и относително отделяне на детето от семейството е проява на обществено необходим процес на развитие на самостоятелността на личността на детето и той като правило не довежда до разрыв, до отчуждение (3, с. 10).

Основните психолого-педагогически аспекти на съзряването в разглежданата възраст се съсредоточават около едно ново усещане, непознато до сега на подрастващия, което бележи спецификата на периода и се явява основна причина за вътрешните и външните конфликти, характеризиращи този етап като кризисен. Това е чувството за възрастност (Е. Ериксън, Т. В. Драгунова). Чувството за възрастност представлява централно новообразуване при прехода в подрастващата възраст. То обуславя развитието на социалната зрелост, придобиването на готовност от детето да живее в обществото на възрастните като равноправен и пълноценен негов член (4, с.105).

Чувството за възрастност съдържа и изразява новото равнище на претенциите, което подрастващите придобиват с оглед на бъдещото си положение, още недостигнато от тях. “От тук произлизат и възрастовите конфликти, и тяхното пречупване в самосъзнанието на подрастващия.” (10, с.47)

Измененията в структурата на личността на детето, които водят до това новообразуване, са кардинални и се осъществяват на качествено ново равнище. Те се определят от развитието на самосъзнанието, интеграцията на психическите процеси с основно ядро когнитивната сфера, оформянето на собствената идентичност, преминаването към нова форма на общуване - интимно-личностното и свързаните с това феномени на приятелството и влюбването.

Развитието на самосъзнанието през този стадий прави качествен скок, благодарение на които се нарушава предишното отношение между детето и средата. Новата релация между него и средата протича успоредно с осъзнаването му като личност, която подобно на възрастните има право на уважение, самостоятелност и доверие. Интензивно се усвояват различни

ценност, норми и модели на поведение от света на възрастните. Те съставляват новото съдържание на съзнанието и се превръщат в изисквания не само към поведението на другите, но и към собственото. Стават критерий за оценка и самооценка. По определението на Виготски самосъзнанието се явява социално съзнание, пренесено във вътрешен план. (4; 5)

Според американските психолози най-трудната възраст от гледна точка на самосъзнаването се оказва тази между 12 и 14 години. “В тази възраст се засилват склонността към самонаблюдение, егоцентризмът, понижава се устойчивостта на “образите Аз”, понижава се донякъде общото самоуважение и съществено се променя самооценката на някои качества. (9, С.331).

Л. С. Виготски свързва самосъзнанието с осъзнаването на собствените психични операции и го разглежда като зараждащо се в процеса на развитие на висшите форми на поведението чрез три основни степени. В началото всяка висша форма на поведение се усвоява от детето изключително откъм външната страна. От обективна страна тази форма на поведение вече съдържа в себе си всички елементи на висшите функции, но субективно - за самото дете, което още не осъзнава това, тя се явява чисто натурален, природен способ на поведение. Само благодарение на това, че другите хора изпълват тази натурална форма на поведение с известно социално съдържание, тя за другите по-рано, отколкото за самото дете, придобива значение на висша функция. Накрая в процеса на продължителното развитие детето започва да осъзнава строежа на тази функция, започва да управлява своите вътрешни операции и да ги регулира (5, с225-226).

Това се осъществява в преходната възраст благодарение на интеграцията на психичните процеси около когнитивната сфера в структурата на личността. Разглежданият от нас възрастов етап съвпада с периода на формалните операции в концепцията на Ж.Пиаже. В стадия на формалните операции мисленето придобива хипотетико-дедуктивен характер. То вече пренася индивида извън настоящата действителност, изходната му предпоставка е хипотезата, интелектуалната работа не е обвързана с нагледност и нагледен материал (12, с.152-154). По този начин се изменя и отношението на индивида към заобикалящия го свят. Последният бива възприеман като нещо изменчиво, непостоянно, относително, тъй като за подрастващия вече съществува и сферата на абстрактното.

Подемът в интелектуалното развитие на подрастващия се отчита от изследователите като значимо условие за развитието на цялостната личност. По отношение на анализа на действителността Драгунова определя като най-важно завоевание именно умението да се оперира с хипотези при решаването на интелектуални задачи (4, с.134).

Връзката между интелектуалната сфера и останалите личностни структури се подчертава от Л.Виготски, които смята, че мисленето в преходната възраст не би следвало да се разглежда просто като един от всичките процеси на развитието. Еволюирането на мисловните процеси заема “централно, ключово, решаващо значение за всички останали функции и процеси” (5, с. 110). Той определя функцията образуване на понятия за главно и централно звено във всички изменения, протичащи в психиката на подрастващия. “Всички останали звена и частни функции на тази цялост се интелектуализират, преобразуват, преустройват под влияние на тези решителни успехи, които достига мисленето на подрастващия.” (пак там).

Интеграционните процеси, протичащи в психиката на подрастващия, определят равнището, на което се формира “Аз”-концепцията и степента на персоналната идентичност.

Е. Ериксън определя интеграцията като “нещо повече от сумата на детските идентификации. Тя е нарагналата увереност, че вътрешното тъждество и последователност, натрупани през изминалите години на развитие, съответстват на собственото си значение в очите на другите...” (8, с.205-206).

Амбивалентността на поведението, стремежът към автономия и самостоятелност, промените в настроението, емоционалните състояния, проявите на негативизъм, педържаността, не бива да се разглеждат, както споменахме по-горе, извън особеностите на средата, в която детето се развива и неговите взаимоотношения е обкръжаващите го.

Уменията за овладяване на емоциите и чувствата, усвояването на социални норми и роли и тяхното приемане, изграждането на ценностната система са също важни характеристики на разглежданата възраст и са обвързани с богатството на взаимоотношенията, в които вегъпва подрастващият с хората около себе си. Условно могат да се разграничат взаимоотношенията с възрастните и взаимоотношенията с връстниците.

На взаимоотношенията с възрастните придава сложност едно особено съвременно явление - акцелерацията. В нашето съвремие детството е удължено, по-късно се усвояват ролите на възрастните, налице е значителен разрыв между физическото /респ. половото/ съзряване и статуса на детето в семейството и обществото. М. Андреев разглежда акцелерацията като явление, което характеризира развитието на младите поколения през последните 100 години. Той също изтъква, че е налице несъответствие между физическата, психическата и социалната зрялост, непознато в миналото, и че социално-педагогическите последици от това несъответствие са трудно предвидими. Забързаният ритъм на живота, урбанизацията, начинът на хранене, изкуственото стимулиране на растежа наред с общест-

вено-икономическите условия - всичко това има пряко значение за процеса на социализация на подрастващото поколение, тъй като то ще се социализира значително по-различно от предшестващите го поколения. Следователно подстъпите към социалната зрялост на младото поколение се нуждаят от съвременен социолого-педагогическо преосмисляне /1, с.150/. Удълженото детство, непромененият статут на тийнейджъра (все още е ученик, издържат го родителите му, водещата дейност с ученето, не се е разделил изцяло със света на детството) не съответства на новото му самоусещане, на появилите се повишен претенции, на "чувството за възрастност". Много автори, сред които R. Feldman, X. Силгнджийан, Ф. Долто, Р. Кембъл, Ж. Екълз, Р. Харолд и др., смятат, че в удълженото детство се корени една от причините за проблемите на разглежданата възраст. Един от основните конфликти на този етап произтича от необходимостта от установяване на нов тип отношения с възрастните. Проявите на този конфликт са съпротива срещу изисквания, които по-рано са изпълнявани охотно, обидчивост, ако третират подрастващия като дете, изострено чувство за собствено достойнство, борба срещу лишаване от правото на самостоятелност (4, с.107). "Различните форми на протест и неподчинение са средство да се измени предишния тип отношение с възрастните към нов, специфичен за общуването между зрелите хора" (пак там, с.108). Чувството за възрастност изисква признаване от околните. Т. Драгунова посочва благополучния изход от прехода. Той е възможен "ако възрастният сам проявява инициатива или, отчитайки потребностите на подрастващия, преустройва своето отношение към него" (пак там). Подобно е мнението и на други автори - Ф. Долто, Р. Кембъл, Г. Пирвов, И. Кон, А. Гордин, И. Гребсников, Щ. Резник, Д. Голман, Н. Джейн, Л. Шапиро и др. Дж. Добсън призовава да се вдъхне на юношата достойнство, да не се губи връзката, общуването с него, подчертава колко е важно за тийнейджъра да се отнасят към него като към възрастен и колко силно се опълчва, ако се държат с него като с дете (6). Именно в тази насока са ориентирани и задачите на възпитанието в тази възраст - развитие на социалната зрялост и самостоятелност на житейските избори и отговорности. Докато се разминават представите за характера на правата и размерите на самостоятелността, конфликтът продължава. Драгунова намира за особено важно постигането на такава степен на самостоятелност, която "да съответства на възможностите на подрастващия, на обществените изисквания към него и да позволява на възрастния да го направлява и да му влияе (4, с.110).

За по-голяма яснота относно този проблем И. Кон прави разграничаване на възрастовите различия и различията между поколенията (10, с.85).

Той обръща внимание на сферите, в които младото поколение изпреварва предишното, и го заставя да се приспособява към новите тенденции.

Именно затова е важно както за подрастващите, така и за възрастните техните отношения да се изграждат на принципа на сътрудничеството, уважението и зачитането на личността. Само така ще се осъществи пълноценно прехода от единия към другия възрастов период, защото неговият успех изисква възрастните да признаят и зачитат новите позиции на детето, макар и тези позиции да съществуват първоначално само във фиктивен план. В. Мухина основателно отбелязва, че социалната ситуация като условие за развитие и битие в средна училищна възраст се отличава от социалната ситуация в детството не толкова по външните обстоятелства, колкото по вътрешни причини. Тя се трансформира само в съзнанието на подрастващия и намира израз в съвършено нови ценностни ориентации. По нов начин се поставя акцента върху семейството, училището и връстниците и тези три основни фактора в живота на подрастващия придобиват ново значение и смисъл (11, с.348). В обективен план най-значими остават семейството и училището, тъй като те продължават предишните си функции и линията на възпитание. В субективен план обаче се осъществява ориентация към взаимоотношенията с връстниците. Най-значим става връстникът. Но ако липсват опората и стабилността на обкръжението от възрастни, то тази липса се отразява по негативен, компресиращ начин върху взаимоотношенията с връстниците.

Дж. Добсън смята, че “Тринайстата и четиринайстата година обикновено са най-трудните двадесет и четири месеца в живота. Това е времето, когато неувереността в себе си и чувството за малоценност достигат най-високия си връх, примесени с най-голямото изпитвано някога социално напрежение. Стойността на юношата като човек всеки ден се определя от това, дали неговите връстници го приемат, а те са прословути със своето непостоянство” (6, с.190).

Групата на връстниците представлява втората система на междуличностно общуване, в която е включен тийнейджърът. Основата, върху която се построяват взаимоотношенията, е принципно различна от тази, върху която се градят отношенията с възрастите. Връстниците са именно средата, в която подрастващият търси признание, себеутвърждаване, реализация на същността си. Възрастните предлагат контрол и сигурност. Връстниците са предизвикателство, пробен камък за изграждащите се личностни структури. Не се подценява ролята на семейните връзки, но подрастващият не желае предишната степен на поддръжка или ръководство от страна на възрастните. Сега за него е много важен статусът му в очите на приятелите. Няма еднозначен отговор на въпроса за силата на влиянието

на родителите и на групата на връстниците върху подрастващия - води се дискусия в психолого-педагогическата литература. От една страна, в преходната възраст' расте стремежът към автономия от възрастните (И. Кон, С. Бъчева и др.) и към намиране на собственото място в обществото на връстниците. И. Кон определя обща закономерност, че отношенията с възрастните и с връстниците, както и влиянието на двата фактора са обратно пропорционални, но не винаги са противоположни (10, с.95-96). Често дори са взаимно допълващи се. "Значимостта на родителите и връстниците по принцип не е еднаква в различните сфери на дейност. Най-голяма автономност от родителите и ориентация към връстниците се наблюдава в сферата на свободното време, развлеченията, свободното общуване, потребителските ориентации" (пактам, с.96). Авторът, подобно на повечето разглеждани от нас изследователи, счита, че не може да се говори за снижаване влиянието на родителите, а за качествени промени, обусловени от усложняването на дейността и диференциацията на отношенията на подрастващите. "Ефективността на възпитателните усилия на семейството е в пряка зависимост от това, до каква степен самите родители отчитат тези промени" (пак там). Тази диференциация на отношенията предполага развитието на комуникативните свойства на личността и способността ѝ за установяване на близки отношения с другите (9, с.342).

В средна училищна възраст все повече нараства времето, прекарвано сред връстниците, за сметка на времето, отделено за семейството. Между връстниците се появява междуличностна привързаност, непозната за предишните възрастови периоди като дълбочина, осмисленост и трайност. Все повече се утвърждават два основни вида взаимоотношения между тях в съвременната литература. Те са приятелството и партньорството. Техният обсег е от обикновеното познанство до интимността (2, с.274).

Приятелствата се базират на общи интереси и цели. Появяват се постоянни приятели. Тайните, споделяни между тях, са от особено значение. Част от силата на връзките между връстниците се основава на общите преживявания, които не се споделят с възрастните.

Разширяват се дейностите извън дома, в които детето се включва. Расте и необходимостта то да усвои и използва умения за справяне (coping skills), за да посреща адекватно изискванията на различните ситуации. Приемането на факта, че детето има интереси и потребности извън дома, показва, че възрастните продължават да му вярват (17, р.23-24).

Е. Ериксън посочва като важна характеристика на периода способността да се разчита на възрастните за информация, а връстниците да се използват като източник за социални оценки. Значението на групата на

връстниците нараства и позволява на подрастващите да установяват близки, подобни на възрастните отношения и взаимно да си помагат в търсене на персоналната си идентичност (16, р.363).

Дружбата в живота на подрастващите има отношение към формиращата се социална и морална зрялост. “Най-важни в кодекса на другарството са уважението, равенството, верността, взаимопомощта, честността” (4, с.123). Налице е “стремеж към общуване и дружба с тези, които се ползват с уважение и авторитет, т.е. изпъкват с нещо сред останалите“ (пак там, с.125). Т. Драгунова обръща внимание на това, че след временните отношения идва търсенето на близко приятелство, изпробват се взаимно личностните качества и съвместимостта едновременно по интереси и по степен на удовлетвореност от характера на личните отношения. Общуването се явява и източник на възникването на нови интереси.

Спецификата на отношенията се заключава в това, че подрастващите се възпитават един друг, тъй като всеки предявява към другия цяла система от определени изисквания към отношението и поведението. Наказание се явява отказът от общуване. “Голямото значение на общуването с връстниците за развитието на личността се определя от това, че общуването се явява практика в овладяването на норми на особен вид отношения - личните, които са специфични именно за възрастните хора. Оатадяването на нормите на дружбата представлява най-важната придобивка на детето в подрастваща възраст” (пак там, с.128).

Общуването на подрастващия с тези, които имат подобен на неговия жизнен опит, му дава възможност да се види по нов начин. Чрез него се усвояват основните умения за пълноценно взаимодействие между хората. То позволява чрез доверието по-дълбоко да се опознае и другия, и самия себе си (11, с.346).

Важен аспект на отношенията в групата на връстниците се явяват тези между момичетата и момчетата. През този период те претърпяват съществени изменения. Проявява се интерес към другия пол, желание да се харесаш, а във връзка с това - интерес към собствената външност, загриженост за привлекателността. Външният вид е от първостепенно значение.

В началото интересът, възникнал към другия пол, се изразява по неадекватен начин. Момчетата се опитват да привлекат вниманието към себе си чрез прояви, които би следвало да обидят момичетата, но последните, като осъзнават истинската причина за подобни действия, от една страна се оплакват, но от друга ги тълкуват като знак, че са забелязани.

По-късно отношенията се усложняват. Изчезва непосредствеността в общуването. Проявява се скованост, стеснителност, плахост, които у едни се проявяват директно, а при други се скриват чрез безразличие, игнориране или презрение към другия пол. Настъпва етап, в който интересът още повече

се засилва, а в отношенията възниква още по-голяма изолираност. В по-горната училищна степен отношенията отново стават по-открити. (4;11)

Интересът към връстниците от другия пол има двустранно значение за развитието на личността. “Усиленото внимание към обекта на симпатия се проявява в развитието на избирателна наблюдателност: появява се склонност да се забелязват тънките изменения в поведението му, в неговите постъпки, реакции, вътрешни състояния, настроения, преживявания. Появява се също така внимание към собствените психични състояния, възникващи в резултат от общуването с представителите от другия пол. Романтичната симпатия мобилизира възможностите на личността, извиква желание да си по-добър, подбужда към това да направиш нещо добро за другия... Този интерес става един от мотивите за самоусъвършенстване” (4, с.129). Подобна теза откриваме и в трудовете на И. Кон: “Любовта не само потвърждава ценността на собственото “Аз” на личността, но и я кара да се разкрие пред другия, подтиква я да стане по-добра” (9, с.363).

Взаимоотношенията с връстниците през средната училищна възраст се осъществяват на качествено ново равнище, както следва от горепосочените характеристики на взаимодействието и от особено значение се явява фактът, че се създават предпоставки за социални интеракции на принципа на равенството. “Във взаимоотношенията си с родители, учители и другите възрастни, децата имат по дефиниция подчинен статус. В тези с връстниците статусът се установява за всеки конкретен случай. Там те са свободни да имитират успешните социални стратегии, предложени от другите връстници или от възрастните модели. Именно тези отношения са най-важната среда, в която се развива социалната компетентност и се прилагат на практика резултатите от социалното учене (2, с.286).

Бихме могли да кажем, че средната училищна възраст се явява сеизитивен период в човешката онтогенеза по отношение на социално-емоционалната компетентност. Тук се изгражда базисът на човешкия жизнен стил, нагласата към околните и света, тъй като взаимоотношенията с връстниците предлагат неограничени възможности за апробиране на поведенчески модели. Т.нар. “психологичен мораториум” предоставя правото на избор и застрахова в повечето случаи последствията от погрешните стъпки, т.като отговорността се поема по-скоро в субективен, вътрешен план, а контролът все още е приоритет на външните фактори (18). Подрастващият вече осъзнава свойствата и последиците от постъпките си, но не е във възможност на този етап да контролира изцяло живота си. Въпреки това личната свобода и самостоятелността са необходимо условие за придобиването на положителен социален опит и развитието на социалната компетентност.

На базата на проучените психо-педагогически характеристики на средната училищна възраст и особеностите на социалната ситуация проведохме констатиращо изследване с цел установяване на зависимост между самооценката на учениците в семейната, училищната среда и групата на връстниците и взаимните отношения родители - ученици. Поставихме си следните задачи:

1. Изследване на самооценката на учениците от 6. и 7. клас в горепосочените сфери.

2. Проучване мнението на родителите за взаимодействието им с 12-14-годишните ученици.

3. Проучване мнението на 12-14-годишните тийнейджъри за родителите и семейството.

За осъществяването им са използвани: скала за измерване на самооценката в специфични области на общуването (тест на Хеър) (14); въпросник за родителите, съставен на базата на контролния лист, предложен от Л. Шапиро (15) за ориентиране на родителите към насоки за възпитанието на децата; въпросник за учениците, базиран на представени от Ф. Долто анкети, проучващи мнението на тийнейджърите относно техните родители и семейството (7).

Изследването е проведено през 2002 - 2003 г. с 251 ученици от 6 и 7 клас на възраст 12-14 години от основни училища в град Стара Загора и с 261 родители.

Анализът на резултатите от измерването на самооценката в специфични области на общуване, направен според изискванията на теста, сочи, че децата се чувстват най-уверени и имат най-висока самооценка в семейната среда, а най-ниско се самооценяват в средата на своите връстници. Учениците са сигурни в стабилността на своя висок статус в семейството, а в същото време не се считат за популярни сред връстниците си, ме смятат, че имат толкова приятели, колкото останалите на тяхната възраст, не се чувстват толкова добри, колкото връстниците си в нещата, които правят, биха искали да бъдат различни от това, което са.

В училищната среда резултатите от измерването на самооценката показват наличие на чувство за дискомфорт, защото значителна част от учениците не се виждат наравно с другите в училищната работа, не се гордеят с успеха си в училище и признават, че учителите не са доволни от тях. Мнозина мислят, че не срещат разбиране в училище и колкото и да се трудят, не получават оценката, която заслужават. Подрастващите не показват висока самооценка в училищната обстановка, повече от половината не се считат за значими в класа, чувстват се безполезни в

училище, смятат, че то е по-трудно за тях, отколкото за другите деца. Изводите от направеното проучване се свеждат до следното:

1. Семейството се явява основен източник на положителна самооценка във възрастта 12-14 години.

2. Необходимо е проучване на особеностите на статуса на ученика в групата на връстниците. Значимостта на последните нараства в средната училищна възраст и формирането на увереност и умения за адекватно взаимодействие и общуване с тях е решаващо условие за благоприятното протичане на социализационния процес.

3. Чувството на несигурност и непълноценност, което голяма част от учениците изпитват в училищната среда, усещането за неспособност да се справят с учебните задачи и трудностите, липсата на положителни емоции и на увереност в собствените сили, очертават сериозен проблем, чиито последици са налице в ниската успеваемост, слабата мотивация и загубата на интерес към учебната дейност. В тази възраст това води до недобра ориентация към насока за по-нататъшното образование и сфера на бъдещата професионална реализация, чиито последици рефлектират отрицателно както върху самата личност, така и върху обществения интерес от високо образован и квалифициран трудов потенциал. Следователно е налице необходимост и от търсене на пътища за преодоляване на тази неблагоприятна тенденция.

Предполагаме съществуването на зависимост между самооценката на подрастващите и отношенията им с родителите, проведохме посочените по-горе анкети за проучване на мнението на родителите и учениците.

Анализирани са възгледите на родителите по посока на следните параметри: доверителни отношения с детето; участие на родителите във формирането на някои социални умения; приносът им в създаването на навици за учене, организиране на времето и помощта, която оказват на детето в тази насока, както и в ориентирането на детето към социално поведение.

Установихме следното: Родителите ценят подрастващите като равностойни партньори в общуването. Разграничават проблемите, които засягат детето и трябва да бъдат обсъдени и споделени с него, от тези, които имат личен и интимен характер. Честни и откровени са относно болезнени теми като болест, загуба на работата и пр. Анкетиранията лица като цяло смятат, че подрастващите споделят открито с тях чувствата и опита си. Буди известна тревога фактът, че 60% от родителите уважават желанието на детето си да се усамотява, дори и да подозират, че върши нещо в негов ущърб или в ущърб на другите. Също така слабо се противопоставят, ако детето не е било честно дори и за нещо дребно. Безспорно "при възпитанието на децата уединяването им и доверието към

тях вървят ръка за ръка”, но от друга страна “във всяка възраст децата трябва да разбират разликата между това, което могат да правят тайно, и това, което родителите трябва да знаят” (15, с.53).

Наред с това, получените резултати сочат, че по- голямата част от родителите не смятат за необходимо да помагат на децата си да си намират приятели. По-горе бяха разгледани взаимоотношенията с връстниците, които се явяват важен фактор за социализацията на детето и допринасят за изграждането на основни личностни характеристики и модели на поведение. Все по- голям е интересът към вторите десет години от живота и една от областите на усилен изследвания е отношението връстници - семейство (2, с.274). Според изследователите на детското развитие “да имаш “най- добър приятел”, особено около дванадесетата година, е критично важно събитие за умението да създаваш близки взаимоотношения”(15,с.49).

Друго, което предизвиква интереса ни, е фактът, че болшинството от анкетираните родители се съгласяват учителите на децата им да разглеждат основателни проблеми в училище без тяхно участие. Те не се намесват в училищния живот на подрастващите, но от друга страна почти всички оказват съдействие, когато децата се затрудняват при решаването на проблеми. Още по- благосклонно се отнасят, ако затрудненията на децата им са подобни на техните. Следва да имаме предвид, че “когато децата се научат да решават сами своите проблеми, те придобиват увереност и се приучват на важни социални умения” (15, с 51).

Във връзка с навиците за учене и организационните умения на учениците установихме липса на настойчивост и твърдост от страна на родителите. Създадената нагласа към учебната дейност, отношението към усвояването на знания и умения, способността да се организират и използват ефективно времето, пространството, интелектуалните и материалните ресурси са важни и решаващи не само за успеха в училище, но и за бъдещата трудова дейност, за решаването на житейските предизвикателства.

Проведената анкета сред тийнейджърите за това, какво мислят за родителите си, сочи следните резултати: 12-14-годишните ученици намират родителите си всеотдайни и демократични, склонни са да гледат на тях по-скоро като на приятели; смятат, че майките и бащите им се грижат за тях както трябва, дори прекадено. Уверени са, че родителите им са съпричастни към това, което става с тях, и че с реакциите си към тях знаят много добре какво вършат. Запитани какво мислят родителите за тях, отговорите на подрастващите се съсредоточават около характеристиките “амбициозни” и “мързеливи”. Обясняваме си това, както и основната тема на несъгласие между тях, (успехът им в училище) с факта, че в 6. и 7. клас се полагат основите на ориентирането към определен профил за по- нататъшно

образование, а то изисква усилена подготовка, която децата не полагат в достатъчна степен, може би поради дефицита на умения в тази насока. В тази връзка е и мнението на тийнейджърите, че най-различни се чувстват от своите родители в начина, по който гледат на ученето и труда. Извън тази област отговорите сочат разбирателство и взаимно доверие, убеждение, че е лесно да се разговаря с родителите, че родителите им помагат да бъдат такива, каквито са.

В търсенето на завънспосгта между самооценката на подрастващите в трите най-значими сфери на техния живот и отношенията с родителите им направихме опит за съотнасяне на получените резултати:

1. Високата самооценка на децата в семейната среда е в зависимост от равноправните, доверителни отношения, характера на общуването между родителите и подрастващите, уважаването на правото на самостоятелност на последните, търсенето и получаването на съвети, съдействие и помощ в различни ситуации. Към това ни ориентират отговорите и на двете категории изследвани лица.

2. Ниската самооценка в училищната среда се обуславя от слабото участие на родителите в училищния живот, предоставянето па отговорността за обучението и възпитанието на училищната институция, но наред с това и от тяхната намеса при решаването па личните проблемите и затруднения на дегето в степен по-висока от необходимата. Получава се противоречие между свободата, която се предоставя на подрастващия и отговорността за неговите решения и избори. Също така липсата па настойчивост относно навиците за учене и организационните умения, толерантността към несправяне с проблеми, които имат и самите родители, допринасят за чувството на непълноценност и неувереност точно там, където подрастващият трябва да разчита на себе си и да развива своите способности и компетенции. Ф. Долто, както и Л. Шапиро насочват вниманието към учебните постижения, които в голяма степен се обуславят и от родителската ангажираност с образователните и училищните проблеми. “Поведението на родителите по отношение на училището и интересът, които проявяват към образованието заемат основно място сред мотивите, които подтикват децата да работят добре” (7, с.168). А също и “мотивирането на децата за постигане на успехи започва от дома им” и “колкото повече родителите участват в образованието на децата си, толкова по-вероятно е те да успеят” (15, с.53). Насока за размисъл се явява въпросът с какво може да помогне училището за постигане на по-ефективно взаимодействие с родителите.

3. Ниското самооценяване в групата на връстниците корелира с посочената вече намеса на родителите в решаването на проблемите на децата,

което ги лишава от инициатива, отговорност и увереност в собствените сили и възможности. От друга страна - там, където е необходимо да се окаже помощ - при изграждането на умения за междуличностно общуване и установяване на отношения - родителите не считат, че е нужно да се намесват. Друга възможна причина бихме могли да търсим, позовавайки се на получените отговори, в споделянето на семейните проблеми с децата, което крие известни рискове. Ако несгодите и неблагоприятията на членовете на семейството често са предмет на разговорите - а те в наши дни са свързани предимно със социално-икономически проблеми - може да се получи изостряне на отношенията, напрежение в микроклимата, а това прави детето по-чувствително и уязвимо, създава у него усещане за несигурност и тревожност. В кръга на връстниците, където всеки се стреми да се открие от останалите с нещо, подрастващият се изпълва с чувство за неравностоиност и малоченност.

Като вземаме под внимание проучената литература, изследванията, проведени от други автори по темата, и получените от нас резултати, можем да очертаем отношението между ученика от средна училищна възраст и средата по следния начин: Семейството му гарантира много по-голяма сигурност в сравнение с другите социални фактори, грижи се за неговата издръжка, нужди и интереси, осигурява му поне необходимия минимум материални ресурси. В семейната среда /вкъщи/ подрастващият се чувства свободен, самостоятелен, самоценен не само поради зачитането на това му право от родителите, а и вследствие на тяхната ангажираност в напрегнатото ежедневие и на усилията, вложени в търсене или запазване на работата, в стремежа да се осигури материалното битие. Липсва им лично време, липсва им време за пълноценно общуване и взаимодействие с децата. Липсват им душевни сили и енергия, често са избухливи и нетърпеливи в отношенията с подрастващите. Това води до чувство за вина, компенсирана с предоставянето на по-голяма свобода, ограничени отговорности, прощаване /оставяне без последствия/ на неприемливо поведение и постъпки, по-голяма толерантност към несправянето с трудностите и проблемите, тъй като самите родители не успяват да се справят с тях и не се осмеляват да бъдат пример. Родителите имат амбиции спрямо децата си, но не им оказват необходимата, адекватната помощ при изграждането на личностните качества и умения и при избора на насоката за по-нататъшното развитие. Лишавайки ги от възможността да поемат отговорност да правят самостоятелни крачки напред в търсене на решения и осъществяване на избори, те решават проблемите на подрастващите единствено с доброто намерение да ги закрият, да им бъдат опора, да им дадат повече. По този начин ги правят обаче неуверени, некомпетентни и безпомощни пред предизвикателствата

на днешния и в още по-голяма степен - на утрешния ден. Животните стратегии, моделите на поседение, социалността, способностите за постижения, успех и реализация се апробират и затвърждават в училищната среда и кръга на връстниците. Съвременният ученик от средна училищна възраст не се чувства ефективен и самоценен в две от пай-значимите за него социални сфери, а напротив - точно в тях се оценява ниско. Вкъщи получава признание за своята значимост и ценност от родителите си, без да полага усилия за това. Извън семейството обаче тези позиции трябва да се спечелят и утвърдят, а тийнейджърът няма необходимия арсенал от средства да стори това.

Друг факт, па който обръщаме внимание, е този, че в 7. клас на голяма част подрастващите им предстои да встъпят в нова училищна среда и нов кръг от връстници, да установят нови отношения, за което са им нужни социална компетентност и адекватна, позитивна самооценка.

Затова като особено значима задача на възпитанието в средната училищна възраст виждаме формирането на умения за социално взаимодействие, създаване на условия за разгръщане на чувството за възрастност в съответната насока, както и изграждането на стабилен фундамент, върху който да се развива и усъвършенства самосъзнанието.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреев, М. Образование и общество. Педагогическа социология., С., Унив. изд. "Св. Кл.Охридски", 1998.
2. Аирсева, Л. Социално познание и междуличностно взаимодействие. С., 1998.
3. Борман, Р., Ши ле, Г. На родителите за половото възпитание. С, 1979.
4. Возрастная и педагогическая психология. Под ред. А.В.Петровского, М., "Просвещение", 1973.
5. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. Т.4, М., "Педагогика", 1983.
6. Добсън, Дж. Детето със силна воля. С, "Нов човек", 1995.
7. Долто, Ф. Тийнейджърите. Най- после отговор на вашите въпроси. С., "Наука и изкуство", 1995.
8. Еркнсон, Е. Жизнен цикъл. В сб. Социология на личността. С., "Наука и изкуство", 1990.
9. Кои, И. Откриването на "Аз". С, "Наука и изкуство", 1980.
10. Кон, И. Психология на средношколеца. С., "Народна просвета", 1985.
11. Мухина, В. Возрастная психология, М., "Академия", 2000.

12. Пиаже, Ж. Психология интелекта. Логика и психология. М., Просвещение”, 1992.
13. Преходна възраст. Под ред. А.Гордин, И.Гребеников и др., С., “Народна просвета”, 1987.
14. Ръководство за изследване на детето, I част, под ред. Б.Минчев, С., “Веда Словена - ЖГ”, 2000.
15. Шапиро, Л. Как да възпитаваме дете с висок емоционален коефициент. С, “ЖАР - Жанет Аргирова”, 1999.
16. Feldman, R. Essentials of Understanding Psychology. New York, 1994.
17. Jaffares, D.(chairman), etc. Focus on Childhood. AMR centre, Edmonton, 1977.
18. Stages of Social - Emotional Development in Children and Teenagers. Child Development Institute: <http://www.cdipage.com/erickson.html>.

СЪТРУДНИЧЕСТВОТО ПРИ 7-11-ГОДИШНИТЕ ДЕЦА, ОТГЛЕВДАНИ В
ДОМОВЕ-ИНТЕРНАТИ

*Петя Спи Глътникова-Тодорова,
докторант*

COLLABORATION BETWEEN 7-11 YEARS OLD CHILDREN RAISED IN
BOARDING HOUSES

*Petia Glutnikova-Todorova,
post - graduate student*

The aim of the work group is to form an ability and habit for collaboration.

Collaboration and self-statement involved in effective mutual activities with classmate widen children's interests and help them to engage in an active school process, focusing on real self-evaluation.

Децата от разглеждания възрастов период са преминали от света на фантазията и играта към света на реалните факти и отношения. Под въздействието на учебния процес се развива мисленето. Започва преодоляване на детския егоцентризъм. Сиикретизмът, като начин на мислене, се заменя от анализа и синтеза. Децата започват да се интересуват от взаимовръзките между нещата, от предпоставките и последиците на дадено събитие. Формират се първите научни понятия. Започва изграждането на истинната представа за света. Приключил е периодът на първичната социализация в семейството. С постъпване в училище децата имат възможност да участвуват в по-широк кръг на социални взаимодействия. Те постепенно възприемат многообразието на социалните отношения, богатството на обществената култура. Е. Ериксон нарича периода 6 -12 г. "стадий на трудолюбие срещу непълноценност". Основните фактори за изграждане на устойчива, положителна Аз-коицепция са: успешното разширяване на социалните взаимоотношения и удовлетворяването стремежа на децата да реализират себе си в социално значима дейност. Т.е. изграждането на положителен Аз-образ е в пряка зависимост от формирането на усещане за компетентност. Чувството за компетентност се развива чрез поемането на различни отговорности, постигането на успехи и получаване на признание за тях. В този процес, възрастният играе ролята на "знаещия" авторитет. Децата се идентифицират със своите родители, учител и близки, с техните идеи, професии, постижения, възгледи, реакции.

Настоящото изследване е проведено с деца в неравностойно социално положение. Децата от тази категория се отглеждат в социални домове за различен период от време, като част от тях са изоставени още от бебета и никога не са живели в семейство. Други деца са преживели насилие или са били свидетели на насилие, на нравствен и културен упадък в семействата си. По тези причини семейството не би могло да изиграе реална социализираща роля или да е в основата на положително самоусещане на детето.

Социалната среда на децата, отглеждани в домове, се ограничава до дома интернат и училището. Общуването се извършва на формално ниво с учители, възпитатели и неформално – с връстници. Спецификата на формалното общуване се определя от факторите: текуещество па педагозите в домовете, смяната на преподаватели в училище, големия брой на учениците в паралелка. Процесът на взаимодействие между учители и деца е непостоянен, времеви ограничен, ситуативен.

Поради силно ограничените социални контакти децата не могат да наблюдават различни модели на поведение. За разлика от връстниците си, отглеждани в семейства, те нямат възможност да придобият непосредствен опит за многообразието на отношенията между поколенията, между хора с различен социален статус, различни професии и култура. Ежедневните дейности, в които се включват децата от интернатите, са различни от тези па децата, отглеждани в семейства, ролите и отговорностите, които могат да поемат са ограничени.

Представата на децата от домовете за многообразието на социални роли, които индивидът може да приеме в обществото, е предимно академична, абстрактна, неопосредствана от опита на близките.

Чувството за компетентност се формира предимно чрез формално организираните форми на възпитателния процес.

Интересите на децата, общата им култура се формира единствено в педагогическото взаимодействие възпитател-ученик

Силно ограничените социални контакти и бедна социална среда, чувствително засилват ролята на връстниците като фактор на развитие. Контактът с връстниците е постоянен. Те са единственият относително непроменлив източник за сравнение. При липсата на устойчиви семейни норми, при честата смяна на многообразни педагогически подходи и изисквания, в групата на връстниците се откриват времево постоянни критерии за идентификация.

Чрез общуването помежду си децата се обучават на сътрудничество, на умения да разбират гледните точки на другия, на умения да оказват влияние. По -ефективно се осъществява децентрацията на детското мислене, усъвършенства се емпатията, развива се алтруистичното поведение.

Приобщаването към детската неформална група дава чувство за сигурност и увереност. Развитието на приятелските връзки дават усещането за принадлежност. Връстниците са един от основните фактори за социализацията на детската личност.

Сътрудничеството и самонязвата в значима съвместна дейност с връстници, допринася за разширяване и затвърждаване интересите на децата. Стимулира активността в учебно-възпитателния процес. Допринася за изграждане на реална самооценка и за формиране на пълна Аз - концепция.

Посочените аргументи се явяват теоретична и практична основа за цел на изследването да се разработи структурно функционален модел на сътрудничество между 7-11-годишни деца.

Изследването е проведено с деца на възраст 7- 11 години, от Дом “Мария Терезия” и Дом “Българка” в град Стара Загора.

Констатиращ експеримент

В изследването са използвани апробирани методи:

1. Самооценъчен въпросник в начална училищна възраст. Публикуван в “Ръководство за изследване на детето”, С. 2000, под редакцията на Б. Минчев. Използувана е субскалата, чрез която се измерва “благоприятното възприятие за себе си по отношение на връстниците (субскала на връстниците), субскалата, чрез която се измерва “ благоприятното възприятие за себе си по отношение на училището (субскала па училището) “ [5,234].

2. Методика за самооценка на компетентност. Публикуван в “Ръководство за изследване на детето”, С. 2000, под редакцията на Б. Минчев. “Методиката е предназначена за самооценяване на общата, социалната и професионална компетентност” (5 ,393).

3. Анкета проведена с учителите от масовото училище. Отправни точки в анкетната карта са:

- затрудненията, които учителите срещат при общуването си с децата, отглеждани в домове - интернати;
- затрудненията, които децата, отглеждани в домове - интернати, срещат при общуването със съучениците си;
- степента на проявена активността страна на децата, отглеждани в домове - интернати, в учебно - възпитателния процес;
- проявени заложби, умения, интереси, таланти от децата, отглеждани в домове - интернати

Основни резултати и изводи:

V Децата подменят усещането за умение с емоционалните преживявания от дадена ситуация. В голяма част от случаите, когато децата заявяват, че обичат да правят нещо, сами осъзнават, че всъщност не се справят много добре в посочената дейност. Децата посочват за любими занимания тези, които ежедневно не им носят негативни емоционални преживявания.

V Децата участвуват с желание във формално организирани форми по интереси. В двата дома има сформирани футболни отбори, които взимат участие в градски първенства. Сформиращ! са вокални групи, които изнасят концерти пред обществеността. Педагозите обръщат специално внимание на тези дейности. Постиженията се ценят високо. Спортните и музикалните занимания се превръщат в “модерни “ за учениците. Децата, които участвуват в отборите и групите, с гордост заявяват за своите умения и занимания по време на изследването.

V Отчита се разминаване между заявените умения и реалните възможности на децата. Децата (90%), които заявяват компетентност в категорията “Училище”, срещат затруднения при подготовката на уроците. Това разминаване се получава в групата, в която възпитателите присъстваха на провеждането на изследването. Децата от тази група не са включени в извън учебни дейности. Педагозите полагат големи усилия за тяхното ограмотяване. Може да се направи предположението, че децата дават конформно насочени отговори. Те не оценяват собствените си умения. Съобразяват се с предполагаемите очаквания към тях.

\ Децата изпитват затруднение да опишат заниманията, в които искат да се включат, и ролите, които да заемат.

V Перспективата, която виждат за себе си е ограничена от примера на връстниците и по-големите ученици.

V Желанието за овладяване на многообразни умения зависи от разнообразието на формално организирани извън учебни дейности.

V По отношение на връстниците си децата имат неадекватна оценка на отношенията и нереалистични очаквания.

V Нереалната оценка на отношенията и неадекватни очаквания към поведението на околните провокира чувството на отчужденост.

v Крайно ниската самооценка на отношенията с връстниците пречи на развитието на усещането за принадлежност, на чувството на увереност.

V Децата имат по-реална оценка на отношенията си с връстниците, когато тя е негативна.

V Децата с висока нереална самооценка са склонни да дават “лъжливи” отговори, за да се представят в по-благоприятна светлина. Желанието за по- позитивно представяне е свързано с ограничената социална среда на

децата. Те нямат възможност често да изявяват себе си и да получават оценки от “значимия възрастен” (по Р. Бернс).

V Нереализацията на очакваните поведения затруднява идентификацията с детската група. Емоционалните послания от страна на връстниците са с променлив знак и различни от очакванията. Критериите за сравнение не са еднозначни.

V Нереално високата и отрицателна оценка на отношенията с връстниците показва, че децата не разбират мотивите за поведението на другите. Трудно се разграничават от собствената си гледна точка. Не си дават сметка за последиците от собствените си действия, не разбират чувствата, които предизвикват.

V Мисленето относно отношенията с връстниците е силно децентрирано. Силната необходимост от приятелство и разбиране не може да се задоволи поради неумението да се разбере другия, да се обяснят своите чувства и желания, да се намери верният стил на поведение, който ще носи удовлетворение за всеки.

Резултати от анкетата проведена с учителите в масовото училище:

Констатациите на учителите от масовото училище, свързани с общуването и отношението към учебната дейност на децата, отгледжани в домове интернати, се свеждат до:

- V “Взема чужди неща” (90 % от децата в I - ви клас)
- V “Не контактува с децата от класа” - 63,63%
- V “Трудно се социализира” - 36,36 %
- V “Необщителен, страхлив, чувствителен, затворен”
- V “Разговаря само с учителите” .
- V “Разговаря само за живота в дома”.
- V “Не споделя мисли и преживявания”.
- V “Лоша самоподготовка, без домашни” - 33,3%
- V “Незаинтересованост”.
- V “Не може да планира работата си”.
- V “Играе сам”.
- V “Избягва вербално общуване”.
- V “Няма желание да усвоява нови знания”.
- V “Избягва контактите с децата”.
- V “Не се съобразява с груповите норми”.
- V “Не умее да изкаже желанията си, да намери верния тон на общуване”.

**Умения и заложби, които проявяват децата, отглеждани в
домове интернати:**

* Не проявява интерес към учебната работа, умения, заложби - 35 %.

* Проявява интерес към учебния материал - 5%.

* Интерес към: рисуване - 25 %.

пеене, музика - 25%

литература, четене - 10%

спорт -10%

математика * 10%

домашен бит - 10%

Проявявана активност в процеса на обучение

• Не проявява активност - 80 %.

♦ Проявява активност - 15 %.

* Проявява активност **само** в часовете по:

рисуване -10 %.

музика, пеене - 10%.

физическо - 5%.

математика - 10%.

литература и родино знание -5%.

Поета инициатива за участие в извънкласна дейност

• Не поема инициатива - 80 %.

• Участвува в извън класна дейност - 20%.

47,3% от децата се чувстват зле в училище.

52,6 % от децата заявяват, че често отказват да вземат участие в клас.

47,3% от децата предпочитат да стоят в дома вместо да посещават училище.

Резултатите показват, че педагогическият модел на взаимодействие в домовете - интернати трябва да е насочен към удовлетворяване потребностите от съпричастност, разбиране и приятелство, развиване интересите на децата, обогатяване на общата им култура. Позитивно влияние оказва разширяването на социалните контакти, обогатяване компетентностите на децата, като основа за повишаване на самооценката и възможност за самоизява. Във взаимодействието си с децата педагогът трябва да демонстрира модел на сътрудничество. Да проявява активно уважение към индивидуалността на всяко дете. Да подчертава неповторимостта на всяка личност. Да обръща внимание и на най-дребните проблеми и терзания. Възпитателят трябва да дава реална оценка на детските взаимоотношения. Да обяснява причините, мотивите, последиците

от дадено поведение. Да предлага модели за позитивно решаване на конфликтните ситуации.

На учениците трябва да се предоставят многобройни възможности за самоизява в съвместна дейност с връстници. Обучението и възпитанието да се осъществяват чрез форми и методи, които провокират проявата на сътрудничество. Подходящо е работата в малки групи, методът на проектите, организиране на клубове по интереси. Основни принципи на педагогическото взаимодействие са взаимопомощ, уважение, диалогичност. Успехите и талантите да получават публичност, да са основа за положителна оценка от страна на връстниците и възрастните. Обучението и възпитанието да се провежда на принципа на екипната работа.

Цел на работата в групи е формиране на умения и навици за сътрудничество.

Сътрудничеството в съвместната дейност се проявява при наличието на активност, интерес към дейността, устойчивост на вниманието, проява на творчество, приемане разпределението на ролите, ориентиране към постигане на груповата цел, липса на конфликтност, липса на егоистични прояви.

Работа в група - умението да се работи в група да се формира постепенно. В началото педагогът е регулатор на отношенията, подпомага разпределението на ролите.

Принципи за работа в група- толерантност, стимулира се всеки да изкаже мнението си, не се отправят личностни нападки, съобразяване с индивидуалните интереси. Участието в групите е доброволно и е съобразено с интересите на всяко дете. Броят на заниманията по дадена тема също зависи от интересите на децата. Трябва да се даде възможност за пълна изява на творчеството, фантазията и мечтите на децата.

За изграждане на умения за общуване и сътрудничество се използват дейности с висока емоционална плътност.

Подвижни игри

- Цел: 1. Създаване на положително отношение към груповата дейност
2. Формиране на представа за толерантно поведение в група
3. Формиране на навик за групови занимания

Надбягване с топче в лъжица. На всяко дете се дава лъжица с едно топче. Лъжицата се носи с една ръка. Цел: да се стигне до финала, без да се изпусне топчето. Ако някой изпусне топчето, се връща обратно и започва отначало. Печели най- бързият.

Прави като меп. Едно дете показва различни начини на предвижване. Патешко ходене, подскоци, куц крак и т. н. Другите го следват. Редуват се децата, които показват.

Състезание с чували. Децата се надпреварват подскачайки в чували.

Съкровището на великана от бобеното стебло. Едно от децата е великанът. Сяда на земята и скрива зад гърба си съкровище. Другите деца са Джак. Опитват се да откраднат съкровището. Избира се “къща”. Децата тръгват оттам и се опитват да откраднат съкровището. Ако великанът гк чуе, започва да ги гони. Децата трябва да “замръзнат”или да се върнат в “къщата”. Ако великанът не успее да хване никого, се избира нов великан. Заловеният става помощник-великан.

Надбягване на три крака. Децата се разделят по двойки. За равновесие се хващат през кръста. Съседните им два крака се връзват през глезените. Дава се възможност на децата да усвоят този начин на придвижване. Най-лесно е отначало да се върви, като първо се преместват вързаните крака напред. Прави се състезание за най- бърза двойка.

Открий звънчето. На всички играчи се връзват очите, с изключение на един, който носи звънчето и звъни през цялото време. Останалите се опитват да го хванат.

Весел влак. Правят се 2- 3 влака от по 3 деца, хванати през кръста. Влаковете трябва да изминат определено еднакво разстояние. Печели най-бързият. Едно дете - началник гара, дава сигнал със свирка. Едно изсвирване - крачка напред, две изсвирвания- крачка назад, три - спира се на място. Темпото постепенно се увеличава. Децата предлагат различни вариации на предвижване.

Успей да седнеш. В кръг се нареждат толкова столове, колкото са децата. Едно дете остава право. При сигнал, то се опитва да седне на свободното си място. Другите играчи не му позволяват. Те бързо се преместват вляво и заемат празното място. Ако детето седне, на негово място застава съседът му отляво.

Мечешко ходене. Всички деца получават по две парчета вестник. Целта е да изминат определено разстояние, като винаги стъпват върху вестник, без да стъпват на земята. На старта поставят двете парчета вестник на

земята. Стъпват с единия крак върху едното, след това с втория върху другото. След това повдигат първия крак, изваждат вестника и го поставят напред, за да направят крачката. Печели най- бързият. Играта може да се играе и по двойки.

Кой пръв ще седне. Децата се разделят на 2 -3 групи. Пред всяка група на определено разстояние се поставя празен стол. На едно дете от всяка група се завързват очите. То трябва да стигне до стола. Помагат му едно дете или цялата група, като му дават указания. Например две крачки вляво, една напред..." Печелят най- бързите.

Внимание опасно. Две деца, със завързани очи, държат опънати две успоредни въжета. Другите деца се редуват неусетно да минават " под" или "над" въжетата. Ако децата със завързаните очи усетят, че преминава някой, трябва да го завържат с въжетата. Печели този, който премине, без да бъде заловен.

Смесена щафета. Децата се разделят на отбори. Преминава се определено разстояние на принципа на щафетата. Използува се различен начин на предвижване за отделните постове. Например: на куц крак, патешко ходене, подскоци, с книга на главата, на четири крака и т. н.

Художествени игри

Цел: 1. Да се развиват интересите на децата към изкуството.

2. В условията на интересна съвместна дейност децата да придобият уменията и навикът да си сътрудничат.

3. Подобряване на околната Среда - да се осигури място за изложби.

4. Оценяване на детските постижения, децата да виждат готовия резултат от груповата си дейност.

5. Да се създава навикът за запазване на личните вещи и постижения.

Рисунка отпечатък. Лист хартия се прегъва на две. От едната страна се правят цветни петна. Листът се прегъва и натиска здраво. След като засъхне боята, могат да се направят очертания на картината.

Есенни дървета от листа. Есенно листо се притиска между два листа прозрачно фолио. Изрязва се. Листата се закачат на клонче, поставено в подходящ съд за украса.

Балопепи глави. Балоните се надуват и изпускат. С фуния се пълнят с брашно и малко вода за пластичност. Могат да се мачкат и получават най-различни форми.

Пясъчни картини. В големи солници (кутии с дупки) се сипва фин пясък и боя па прах. Върху лист се рисува картина с лепило. Посипва се с цветния пясък. Прави се изложба.

Рисунки със спрей. В шише със спрей се смесва вода и оцветител за храна. Вертикално се закрепват листове. Пръска се па малки порции. Използват се различни цветове, за да се проследи смесването на цветовете. Листовете могат да се използват за опаковане на подаръци.

Подвързия па ябълки. Ябълки, гъби, моркови, лук, картофи. Режат се на половина, една четвърт, изрязват се фигури. Попиват се до сухо. Резенчетата се потапят в боя с различни цветове и се правят печати. Цветните листове могат да се използват за подвързия на тетрадки.

Картини от пвстя. Подбират се подходящи цветя. Поставят се между два пласта восъчна хартия. Поставя се кърпа отгоре и се глади с топла ютия. Восъкът запечатва цветята. Става чудесна украса за стаите.

Рисунка стъклопис. Остатъци от стари пастели се настъргват на купчинки от различни цветове. От тях върху восъчна хартия се прави рисунка. Покрива се с втори слой восъчна хартия и се глади с топла ютия. Може да се сложи в рамка или на стъкло като стъклопис.

Балони от прежда. Надуват се балони. Смесва се гипс и вода. Накисват се конци или прежда в сместа и се обвиват около балоните. Когато изсъхнат, балоните се пукат и изваждат през дупчицата. Могат да се използват за украса на стаята.

Тъкане. Използва се обикновена найлонова мрежа, хартиени ленти, различни видове прежда, конци, други естествени материали През дупките се промушват материалите. Децата се оставят свободно да експериментират.

Куклен театър. Изработване на кукли:

Вариант 1: Кукли на пръстници - отрязват се пръстите на стара ръкавица, украсяват се и се превръщат в кукли на пръстници. С маркери

се рисуват лица, залепва се памук за брада, парцалчета за дрехи и т.н. Украсява се кутия за обувки, която се превръща в сцена за куклено представление. Децата сами измислят историите на куклите.

Вариант 2: Кукли ръкавици. Децата поставят ръката си върху парче двоен плат. Очертава се ръката, изрязва се, зашива се ръкавицата. Децата украсяват сами куклата - ръкавица, куклите могат да се направят като герои от определена приказка. Децата могат да се разделят на групи. Всяка група може да направи и изиграе отделна приказка.

Вариант 3: Картонено руло тоалетна хартия се облепва с бял лист. Рисува се лице. От цветна хартия се правят шапки, яки, коса. Децата се оставят да развихрят фантазията си.

Децата може сами да измислят петорните, които да разиграват с куклите. Може да се организира училищен фестивал на кукления театър. Ако децата проявяват интерес към този тип дейност и се справят добре с поставените задачи, може да се организират куклени представления пред деца от други домове, пред възрастни хора от Домовете за възрастни или пред съученици в училище.

Желателно е децата да посещават представления в кукления театър. Да се организира среща разговор с професионалните актьори. Професионалните актьори да се включат в подготовката на представленията, подготвяни от самите деца.

Игри с природонаучна насоченост

Цел: 1. Да се развиват познавателните интереси на децата.

2. Да се стимулира детската активност.

3. Да се създаде навикът децата да си задават въпроси за обикалящата ги действителност.

4. Да се формират умения у децата да формулират хипотези, да експериментират, да правят справки в различни източници. Да търсят отговори, да създават и обсъждат теории.

5. Да се изгради навик у децата да работят в сътрудничество по групи за решаване на поставените задачи.

При игрите, които се изпълняват като опити - опитът се демонстрира. Децата извършват опита многократно сами. Провежда се дискусия по групи, за да се намери точното обяснение на наблюдаваните явления. Играта може да се проведе като съревнование между групите.

Чичко тревичко. В чорап децата сипват поне 2 -3 супени лъжици семена. Сипва се торфена смес. Чорапа се завързва. Украсява се главата на Чичко тревичко. Поддържа се влажен.

Мравешка ферма. В прозрачен съд се поставя по -малък. Разстоянието да е пай- много 4 см. Между двата съда се поставя пръст и няколко мравки. Съдът се покрива с плътна мрежа. Мравките се хранят с трохи от сладкиш, захар. Може да се наблюдава как мравките копаят каналите.

Ракета. Между два стола се връзва връв, на която е промушена сламка. Надува се балон и внимателно се прикрепя към сламката. Пуска се балона. На децата се дава възможност сами да обяснят наблюдаваното явление. Разяснява се какво представлява реактивната сила.

Модел на слънчевата система. Използва се рамката на стар чадър. Върху спиците се закачат топки с различна големина, които представляват слънцето, различните планети, лупата. По възможност на децата се предоставя възможност да се запознаят с максимален брой данни, илюстрации за космоса и слънчевата система. Обяснява се движението на звездите и планетите. Препоръчително е да се организира посещение в обсерватория и планетариум. Да се проведе среща с астроном и разговор за образованието и професията му.

Къща за червеи. В буркан се слагат различно оцветени пластове торф, пясък, пръст. Поставят се червеи. Наблюдава се животът им.

Ходеща кутийка. На масата се поставя кутийка. Децата се помолват с духане да отдалечат кутийката от себе си. Това е сравнително лесно. След това децата се разделят на групи. Поставя им се задачата да приближат кутийката към себе си от ново с духане. Това става като се поставя длан във вертикално положение на 6 -7 см зад кутийката и се духа. Кутийката послушно тръгва напред. На децата се поставя задачата да обяснят наблюдаваното явление. Групите се оставят да работят самостоятелно.

Мастилсни вихри. Изрязва се бяло гладко кръгче от картон. По средата се пробива и се поставя остра клечка. Получава се пумпал. Децата се разделят на групи и на всяка група се дават 1-2 пумпала. Върху всеки картонен диск се капват по няколко разноцветни мастилени капки. Преди да засъхнат, пумпалът се завърта. Мастилените вихри се получават вследствие на центробежната сила. При въртенето капката преминава през такива места на диска, кръговата скорост на който е по- голяма от скоростта на самата капка. Кръгчето изпреварва капката. Капката отстъпва назад от радиуса и се получава криволинейно движение. Същото се получава и с въздушните

потоци, раздалечаващи се от място с високо атмосферно налягане (антициклони) или събиращите се към мястото с ниско налягане (циклони).

Естествената форма на течностите. Естествената форма на течностите е сфера. Силата на тежестта кара течностите да се разливат и да заемат формата на съда, в които са налети. Според закона на Архимед дадена течност, когато се намира в друга течност със същото относително тегло, сякаш "губи" теглото си. Силата на тежестта не ѝ действа и тя заема естествената си форма. Във вода мазнината плава, нов спирт потъва. Прави се смес с вода и спирт. Внимателно със спринцовка се вкарва мазнина. Тя се събира на една или няколко големи капки, които висят неподвижно. Друг вариант на опита е малка чашка, пълна със зехтин, да се потопи в по-голяма. Налива се толкова спирт, че малката да бъде изцяло потопена. След това много внимателно по стените на чашата се сипва вода. В даден момент зехтинът излиза от малката чашка и увисва в малка топка.

Монета, която не потъва във вода. В чаша с вода внимателно се поставя цигарена хартия. Върху нея внимателно се поставя игла или топълйкка. След това с друга игла внимателно се изтегля хартиятката. Иглата не потъва. Опитът може да се направи и без хартията. Внимателно върху водната повърхност може да се поставят различни дребни плоски метални предмети, а най-накрая и монета. Причината за плаването на металните предмети е, че водата лошо мокри металите, когато са пипани с ръце и покрити с тънък мазен слой. Около иглата се образува вдлъбнатина в повърхностния слой на водата. Повърхностното напрежение на водата се опитва да се изравни, изтласква вдлъбнатината нагоре и поддържа предмета да не потъне. Опитът най-лесно се осъществява, когато предметът е намазан с мазнина.

Сух от водата. В чиния с вода се поставя монета. На децата се поставя задачата да извадят монетата, без да се намокрят. Това е възможно по следния начин: запалва се хартия, пуска се в чашата. Докато гори, чашата се обръща върху чинията с дъното нагоре, близо до монетата. Хартията изгасва, чашата се пълни с бял дим, а след малко в нея се събира цялата вода. Обяснението: атмосферното налягане. Хартиятката нагрява въздуха, неговото налягане се увеличава, част от газа излиза навън. След изгасването на хартията въздухът отново е изстинал, налягането отслабва и в чашата влиза вода. Може да се използва и парченце памук, напоено в спирт.

Тайнствена въртележка. Тънка правоъгълна хартиятка се сгъва по средните линии. Разгъва се. На мястото на пресичане на линиите е центърът

на тежестта. Хартийката се поставя на острието на сгърчаща игла, така че върхът да се намира точно в този център. При подухване хартийката се върти. Внимателно доближаваме ръката си до хартийката. Отначало започва да се върти по-бавно, а след това все по-бързо. През 70-те години на 19 в. този опит е използван като доказателство за притежаване на свръхестествени сили. Причината за явлението е следната: въздухът, нагрят от ръката ни, се издига нагоре. Удря се в хартийката и я кара да се върти. Описаната въртележка се върти в посока от китката към пръстите, заради различната температура на частите на ръката.

С помощта на слънчевите лъчи. През слънчев, зимен ден върху снега сложете две еднакво големи парчета плат. Едното - светло, другото - черно. След време черното парцалче потъва по-бързо. Черният цвят поглъща по-голяма част от лъчите, които падат върху него. Светлият цвят разсейва падащите лъчи и се нагрива по-бавно. Опитът може да се направи с голям брой парчета плат с различен цвят, парчета с еднакъв цвят, но различни оттенъци. На децата се поставя въпроса: как може да се съобразяват цветово дрехите според сезона.

Този опит е направен за първи път от Виниемин Франклин - известен борец за свобода на Съединените Щати, известен като физик с изобретяването на гръмоотвода.

Звукови огледала. Всяка преграда, която създава ехо, е огледало на звука. Тя отразява звука, както огледалото светлината. Вдлъбнатото звуково огледало действа като рефлектор: съсредоточава "звуковете лъчи" във фокуса си. Две дълбоки чинии могат да играят ролята на вдлъбнато звуково огледало. Едната чиния се поставя на масата, па няколко сантиметра от дъното се държи тиктакащ часовник. Втората чиния е близо до ухото, обърната с изпъкналата си част навън. След няколко опита се намира правилната позиция на чинията, часовника и ухото, тогава часовникът се чува сякаш е в чинията до ухото. Илюзията се усилва, ако се затворят очи.

За обяснение на наблюдаваното може да се използва огледало, за да се поясни движението на светлинните лъчи, и да се сравни с движението на звуковите.

Строителите на средновековните замъци са поставяли статуи и бюстове във фокуса на вдлъбнато звуково огледало, или на края на разговорна тръба, скрита изкуствено в стената. Разнообразни шумове от двора или другите галерии на замъка са се концентрирали в звуковото огледало. На посетителите им се е струвало, че бюстовете говорят, шепнат т.н.

Философия за деца

Цел: 1. Формиране на когнитивен интерес към основни морални и философски понятия.

2. Да се стимулират децата да задават въпроси.
3. Да се формират навици у децата да търсят отговори.
4. Да се формират умения у децата да разсъждават от различни гледни точки върху даден проблем.
5. Да се възпитава толерантност към многообразието на мнения.
6. Да се създаде навик у децата да защитават правотата на своите възгледи.
7. Да се създадат умения за вземане на консенсусни решения.
8. Децата да овладеят нормите на спора- да изслушват противниците си, да аргументират своите отговори, да използват логически обосновани аргументи, да не отправят личностни нападки.

Текстове:

Лошо ли е да си невинен.

Магьосникът Сократ.

Богатите и философите.

Аристотел предсказва бъдещето.

Диоген в робство.

Антистен не може да прогони Диоген Синопски.

Кръговете на Зенои.

Зей он съди крадец.

{виж приложение 1}

История

Цел: 1. Развиване интереса на децата към историята.

2. Създаване на представа за историческото развитие на цивилизацията.

3. Сравняване обичаите, вярванията, начина на живот на хората от различните исторически периоди.

Децата работят по групи. Разработват проекти по дадена тема. При определянето на темите строго се следват интересите на децата. Готовите проекти се представят пред всички деца. Правят се плакати със снимки, рисунки, интересни факти, детско творчество по темата.

Препоръчителни източници:

1. Еволюцията енциклопедия Larousse Класика С1997
2. Опознай историята с Уоли ! Fabbri primá 2003
3. Цялата вселена ученическа енциклопедия Fabbri primá 2003

ЛИТЕРАТУРА:

1. Баева, М., Здравков а, Ст. Мога, можеш, можем... модели, изработени с подръчни материали С. 1997
2. Баева, М., Здравкова, Ст. Мога, можеш, можем... модели, изработени с природни материали С. 1997
3. Бернс, Р. Я- концепция и воспитание. Москва , “Прогресс”, 1986.
4. Добрева, В. Хайде на игра С. 1978
5. Минчев, Б. и кол. Ръководство за изследване на детето. София, “Веда Словена-Ж.Г.”, 2000
6. Перелман, Я. Забавна физика С. 1966
7. Плакроуз, Х. Училището място за деца. С., 1992
8. Раттер, М. Помощь трудным детям. М., 1987
9. Рокуел, Р., Е. Шърууд, Унлямс, Р. Прегърни дървото за деца родители и учители С. 1996
10. Стефанов, Людмил Философско четиво за деца С. 1995
11. Ходжис, Д. 501 занимания за деца С. 2002
12. Янге, Б. Как да развиее самооценката на вашето дете. София, “Наука и изкуство”, 1999.

Приложение 1

Магьосникът Сократ

Сократ винаги задавал такива въпроси на своите събеседници, че те започвали да се съмняват във всичко, което преди смятали за ясно. И ето какво му казал веднъж богатият грък Менон, е когото водели философски разговор:

- Чувствам, Сократе, как направо ме омагьосваш с думите си и се изпълвам със съмнение. Виждаш ми се също като оная риба - електрическият скат, която вцепенява всеки, които се приближи и я докосне.

- Ако електрическият скат също се вцепенява, когато омагьосва другите, то и аз приличам на него - отвърнал Сократ. - Понеже аз повече от всички се съмнявам и само така мога да накарам и другите да се съмняват.

Въпроси: кой повече се съмнява - знаещият или незнаещият?

Сравнете тази история с историята за кръговете на Зенон? Как разбирате мисълта на Сократ “Аз знам, че нищо не знам”

Лошо ли е да си невинен

Сократ бил осъден да изпие чаша е отрова. Събрали се при него приятелите и жена му, за да се сбогуват.

- Колко е ужасно, че атиняните те осъдиха на смърт, Сократе! - вайкали се приятелите.

- Нищо - отговорил философът. - Тях пък ги е осъдила на смърт природата.

- Но най-лошото е, че ти умираш невинен - проплакала жена му.

- А по-добре ли щеше да бъде, ако наистина бях виновен?

Въпроси: Защо Сократ предпочита да го осъдят невинен, а не виновен?

Били ли сте обвиняван, без да си виновен? Как си се чувствал тогава?

Богатите и философите

Цар Дионисий никак не обичал философите. Единствено Аристип от Кирена можел да посещава винаги двореца му и да се ползва от царския разкош.

Веднъж Дионисий го попитал:

- Кажи ми, Аристипе, защо все философите идват пред вратите на богатите, а не обратното?

- Защото философите знаят от какво имат нужда, а богатите не знаят - отговорил Аристип.

Въпроси: От какво имат нужда богатите и от какво - философите?

Може ли човек да има нужда от нещо, без да знае това?

Аристотел предсказва бъдещето

Гръцкият философ Аристотел бил учител на младия Александър Македонски. Един ден той говорел на ученика си за безкрайността на Вселената и за това колко много са световите. Изведнъж бъдещият цар престанал да слуша и безутешно се разплакал:

«Учителю, колко е тъжна твоята наука! Излиза, че дори и хиляда години да живея, пак няма да завладее целия Космос.

- Така е, ала силата на разума е толкова голяма, че с него можеш да опознаеш и овладееш всички видими и невидими неща.

- Ех, учителю, може и да си прав, но разумът и науката аз получавам от тебе, а ръката ми сама посяга към меча.

- Тогава ще владееш от света само толкова, колкото е дълъг твоят меч! - предсказал Аристотел.

Въпроси: Кой е Александър Македонски?

Защо някои хора искат да владеят света? Какво ни дава мисълта? Как може да се владее целия свят?

Диоген в робство

В една битка враговете пленили философа Диоген и тръгнали да го продават като роб. Запитали го какво умее да върши, а той отговорил:

- Да властвам над хората!

И помолили глашатая:

- Попитай дали някой не иска да си купи господар?

Намерил се най-после човек, който да го купи, а Диоген му заявил:

- Макар и да съм ти роб, трябва да ме слуша така, както би слушал лекаря или кормчията, ако бяха твои риби!

Въпроси: Често ли по - умните властват над останалите? Кога човек наистина е роб и кога - господар? Какво означава да си роб?

Апистеп не може да прогони Диоген Сипонски

Гръцките философи винаги много внимателно подбирали учениците си, защото смятали, че само най-упоритите и отдадените на разума са достойни да получат истинско знание. Така правел и Апистей.

Веднъж го запитали на шега:

- Защо имаш толкова малко ученици?

- Защото ги гоня с пръчка! - отвърнал той.

Но един ден при него дошъл да се учи Диоген от Синоп. Когато Апистей замахнал с пръчката, бъдещият философ си подложил главата и казал:

- Удряй, ала няма да намериш толкова здрава тояга, с която да ме прогониш, преди да съм научил нещо от теб.

Въпроси: Какво хубаво и какво лошо има в това, учениците да бъдат трудно допускани да се учат? Какво хубаво и какво лошо има в това, учениците да ходят задължително на училище?

Кръговете на Зенон

Философът Зенон се разхождал с учениците си край брега на морето. Един от тях го запитал:

• Кажи ми, учителю, защо ти, конто знаеш толкова много, се съмняваш повече от нас, които знаем толкова малко? Не трябва ли да бъде обратното?

Зенон се навел и нарисувал на пясъка два кръга - голям и малък.

- Ето, вижте защо е така - посочил той на любопитните си ученици. - Малкият кръг са вашите знания, а големият кръг- моите. Всичко, което е извън кръговете, е непознато за нас. Кой кръг има повече допирни точки с огромното поле на неизвестните неща?

- Разбира се, че големият - кръгът на твоите знания, Зеноне - отвърнали те.

И после сами се досетели защо учителят се съмнява повече от тях.

Въпроси: За какво помага съмнението? Може ли учителят да греши? Дали хората, които се съмняват, по-лесно напредват в науката?

Зенон съда крадец

Философът Зенон учел, че всичко, което се случва в живота на човека, е дело на съдбата. Никои не може да избяга от съдбата си.

Веднъж при него довели един крадец, за да го съди. Крадецът обаче знаел философията на Зенон и хитро се оправдал:

- Не бива да заповядваш да ме бият, Зеноне!Моята съдба ме докара до кражбата. Съдбата ми е виновна.

- Вярно е!- отговорил философът, - Но твоята съдба те докара също и до боя.

Въпроси: Какво е съдба? Трябва ли да поемаме отговорност за Действията си? Може ли философията и науката да служат за оправдание на злото?

**ПСИХИЧЕСКОТО РАЗВИТИЕ НА ДЕЦАТА И УЧЕНИЦИТЕ:
ИНОВАЦИИ, ИНТЕРЕСИ, ПОДГОТОВКА**

АКТУАЛИИ ПРОБЛЕМИ НА ПСИХИЧЕСКОЮ
РАЗВИТИЕ НА ДЕЦАТА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

проф. д-р Тиха Делчева

CURRENT PROBLEMS IN PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT OF
CHILDREN UNDER SCHOOL AGE

Prof. Tiha Delcheva, PhD

Children's psychological development is determined in terms of the processes of integration and differentiation (synthesis and analysis).

There are stages when the processes of either integration or differentiation take place, whereas the other process has a secondary role. This interaction results in the formation of new psychological structures which are specific for every stage. New^T psychological features appear in preschool age and they have a crucial impact on the overall psychological development of children - purposeful behaviour and actions; control of skills and means; acceptance of one's point of view.

Проблемът за психическото развитие е непреходно актуален. Поради своята сложност и многоаспектност съществуват различни схващания и теории. Интересна и перспективна теория, свързана с името на Л. С. Виготски, е тази за психичните новообразувания. Според нея през всеки възрастов период се формират т.н. централни психични новообразувания, които дават отражение върху цялостното психично развитие на детето. Според него възрастта е цялостно динамическо образование, в основата на което стои централно психично новообразуване, което обуславя всички останали свойства и проявления на личността.

“Възникналите на ранните възрастови степени психологически новообразувания имат непреходно “абсолютно” значение за всестранното развитие на индивида, внасят свои особен неповторим дял във формирането на човешката личност.” (2, 262).

В същото време съществуват и т.н. странични образувания, т.е. тези, които в предходния период са били централни. Те съдействат за проявление и развитието на централните новообразувания в зависимост от степента на своето развитие.

Съотношението между централните и страничните образувания през целия период на развитие се променя, т.е. то е динамично.

Според Н. Н. Поддяков основа за възникване на психичните новообразувания са интеграционните процеси. Ето защо особено важен аспект на

психичното развитие е взаимоотношението между процесите на интеграция и диференциация. Този проблем изследват Ж. Пиаже, Л. Валон, Дж. Бруиер, А. В. Запорожец, Н. Поддяков, Д. Б. Елкоин и др.

Най-важната характеристика на човешката психика е нейната цялостност. Психиката е цялостно образувание, което се развива и усложнява интензивно в периода на предучилищното детство, началната и средната училищна възраст, през юношеските години. Временното нарушаване на тази цялост в една или друга сфера на психиката па децата предизвиква кризи в развитието им. Последните се преодоляват чрез възстановяване на тази цялостност. Тя се съхранява с помощта на саморегулацията, самоконтрола, на различен вид корелационни връзки и др.

Психическото развитие се разглежда като нарастване на вътрешната диференцираност и разчлененост на изходните прости цялостни глобално-дифузни структури. Важен аспект на този процес на диференциация е съхраняването на целостта на тези психични структури, които се диференцират. Т.е. диференциацията се извършва без сериозно да се нарушава целостта на психичните структури, тъй като само така се запазва съдържанието на тези структури. Следователно интеграцията се явява основа на целостта на психичните структури. Между диференциацията и интеграцията съществува сложна взаимозависимост. Диференциацията води до нарушаване на целостта на определени психични структури, а нейното възстановяване по-късно става на по-високо ниво чрез интеграцията. Т.е. между диференциацията и интеграцията (между анализа и синтеза) съществува неразривно единство.

В психическото развитие на подрастващите съществуват етапи, през които се осъществяват предимно процеси на интеграция. Процесите на диференциацията са на втори план, макар че те са необходим компонент на процеса на развитие. Те са включени в процесите на интеграция и изпълняват макар и важни, но все пак спомагателни функции, подчинени на процесите на интеграция. След това следват етапи, в които доминират процесите на диференциация, а процесите на интеграция играят спомагателна роля.

Интеграционните процеси, които се развиват интензивно във всички сфери на детската психика, са основа за възникване на централните психични новообразувания.

За предучилищна възраст те са:

- целенасоченост на действието и поведението;
- владееене на способите и средствата за действие;
- приемане позицията на другия.

Разработвайки този проблем по-нататък, въз основа на експериментални изследвания, Н. Н. Поддяков прави опит да конкретизира тези новообразувания. Според него един от важните способности за познание, който възниква

през предучилищното възпитание, е тлт нагледно-интуитивно мислене. То според него не се свежда до нито един от видовете мислене, характерни за детето (нагледно-действено, нагледно-образно и логическо), но съдържа в себе си най-ценните качества на всеки вид. Той посочва, че то не се свежда и до въображението. “Дадената форма на мислене има свои закономерности на образуване и развитие, свои особености.” (6,12).

Благодарение на този вид мислене децата могат да разбират много сложни, основни връзки и зависимости от физическия, природния и социалния свят.

Изследванията на много автори (Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Х. Вердер, А. В. Запорожец, Н. Н. Поддяков) показват, че във всички сфери на детската психика (познавателната, емоционално-волевата, мотивационната, потребностната) едновременно функционират форми на знания, които са на различна степен на развитие. У децата има знания, които са достатъчно ясни, структурирани и които отразяват околната среда достатъчно пълно и точно. Но заедно с това значителна част от психичните образувания на децата от предучилищна възраст се характеризират с глобалност, недиференцираност, неопределеност и неустойчивост. Т.е. те се намират на стадия на тяхното формиране.

Проучвайки този процес, Н. Н. Поддяков подчертава, че всяко ново значение (всяко психическо образувание) у детето преминава редица етапи на своето развитие. Началната форма на отражение на новите свойства, връзки и зависимости са неясни, неопределени глобални знания. Отначало те се проявяват като момент на отделяне на този или онзи обект, което е много важен процес, макар и във форма на неясност, дифузиост. След това идва уточнението, прояснението на тези знания в процеса на обследване, на изучаване на отделния обект.

Особено значение в този процес имат началните форми на категориална структура на мисленето (друго новообразование според Н. Н. Поддяков, свързано с овладяване на способите за познание). Изследванията на този автор показват, че начални форми на категориален строеж на мислене възникват доста рано (в предучилищна възраст) и играят важна роля в общото психическо развитие на детето. Авторът посочва, че категориалната структура на мисленето възниква като цялостна структура, която с възрастта придобива все по-раз членен и диференциран характер. Например у 4-6-годишните деца се извършва интензивно формиране на начални форми на такива фундаментални понятия като пространство, време, движение и покой, изменение и развитие, живо и неживо, представи за себе и за другите, лошо и добро и т.н. У децата се формира своеобразна субординация на тези начални обобщения.

Представите на децата за основните свойства и отношения на обективния свят са още неопределени, глобални, не са съвсем ясни, но и в този вид те изпълняват извънредно важни функции в общото психическо развитие на децата.

Както подчертава Ж. Пиаже именно категориалната структура на мисленето влияе положително на дълбочината и широтата на взаимодействието на детето с околната среда, определя неговото общо отношение към света, общият подход на разглеждане и анализ на околната среда.

Важна особеност в психическото развитие на децата от предучилищна възраст е, че базовите представи за най-важните природни и социални явления са тясно взаимосвързани: обогатяването, развитието на някои от тях води до положително влияние върху развитието на другите. Т.е. тези представи имат интегративна функция, т. е. те са обединяващи точки на умственото, нравственото и естетическото развитие на детето. Те ги обединяват в своеобразен скелет на интелектуално-нравствената сфера, който определя възприятието и разбирането на околната среда, насочеността и особеностите на преобразуване на новите знания. Или според Н. Н. Поддяков началните форми на категориална структура на мисленето акумулират основните резултати на различните линии на психическото развитие на децата. Те са тясно свързани с умственото, нравственото развитие на детето, с развитие на неговите мотиви, на личността му като цяло. Те се развиват през целия живот на човек и създават приемствеността през различните периоди на живот. Тези базови представи, изпълняващи интегративни функции, оказват положително влияние на общата организация на познавателния опит на децата, па тяхната когнитивна сфера. Т.е. “те са тясно свързани с формиране на начални форми на общ подход към познание на околните явления, така да се каже, те са своеобразна методологична познавателна дейност, която детето реализира при обследване, опознаване на различни предмети и явления” (5, 16).

Развитието на категориалния строй на мислене е тясно свързан с общата структура и функциониране на психиката на детето. Проследявайки пътя на умственото развитие на децата, Н. Н. Поддяков обобщава, че началните форми на категориалните структури на мисленето са представени в психиката на детето във вид на глобални малко диференцирани психични образувания. С възрастта в процеса на развитие на децата тези структури се диференцират, разчленяват, реализирайки заложеното в тях съдържание, и придобиват формата на точни и ясни представи. Според автора “в тези структури в своеобразна форма са заложиени перспективи на развитие на детето по редица магистрални направления и за продължителен период - месеци, години.” (5, 17).

В хода на различните детски дейности (игра, продуктивни дейности, детското експериментиране) у децата се формират нови психични образувания, които отразяват в зачатъчна форма различни връзки и отношения от околната среда - фундаментални и по-малко значими. Те образуват цялостна система, която определя основните направления в развитието на детето.

Експерименталните изследвания на Н. Н. Поддяков показват, че в психическото развитие на децата се проявява закономерност, според която глобалните психически образувания непрекъснато възникват, умножават се, образувайки широк фронт на интензивно развитие на психиката. Или както обобщава авторът, областта на глобалните структури е област на стремителното развитие на психиката на детето, които заемат доминиращо положение.

Съществуващите глобални структури са, според него, много подвижни и изменчиви и поради това лесно влизат във взаимодействие една с друга, като образуват в процеса на тази интеграция, йерархия на още по-глобални, подвижни структури, които лежат в основата на детското въображение и фантазия. Последните способстват децата да опознават доста сложни връзки и зависимости от външния и вътрешния си свят.

“...глобалните структури съдържат в себе си (както в потенциална, така и в активна форма) богати запаси от информация. Интензивното продуциране от детето на такъв вид структури води до ефективно натрупване на огромни ресурси от информация, която по-късно в процеса на диференциация се освобождава.” (6, 18).

Развивайки по-нататък тази теза, авторът установява, че в реалния живот детето често използва дълго време глобалните структури, а процесът на диференциация закъснява в своето развитие. Глобалните структури в такива случаи придобиват известна самостоятелност и независимост. Това, според него, е своеобразен способ за опознаване на околната среда, а в по-широк смисъл, той счита, че е универсален способ за функциониране на психиката. Той се осъществява по следния начин - детето, съсредоточавайки своята познавателна (или друг вид) активност върху един или друг обект, отделя за макар и кратко време редица свойства и връзки на този обект (понякога достатъчно съществени) и без да задълбочава техния анализ, преминава към следващите предмети, явления или техните свойства, при тях също не се задържа дълго и т. н.

Именно тези “особености на функциониране на психиката на детето се обуславя не само стремителното натрупване на знания, но и широтата на тяхното взаимодействие, и в крайна сметка, стремителност в психическото развитие на детето ...” (6, 19).

Т.е. той подчертава, че интензивните процеси на диференциация предполага още по-интензивни процеси на интеграция, синтез, в хода, на който възникват глобалните психически новообразования. “Във връзка с

този процес на възникването на все нови глобални психически новообразования трябва да догонва процеса на диференциация, създавайки резерв за разгръщане на процеса на анализ.” (6, 19).

По този начин неговите изследвания допълват и развиват основните положения за съотношението между процесите на анализ и синтез у децата от предучилищна възраст. Те показват, че развитието на психичните структури е подчинено на принципа на прогресивната системна диференциация. Развитието върви от еднородно-прости и глобално-дифузни към формиране на по-разнородно-сложна с все по-сложна вътрешна диференциация на структурата и функциите.

Достига се до фундаменталната закономерност, според която формирането на всяко по-висше ниво на психическото развитие на детето се характеризира с интензивни процеси на възшисване на глобални, малко диференцирани психически образувания, които се явяват необходим начален етап на образуване на даденото ниво на развитие и изпълняват важни функции в общото развитие.

Глобалните структури могат да принадлежат на различни нива на развитие (в това число и към много високи) и изпълняват в състава на това ниво, сложни и водещи функции, т. е. те се проявяват като “най-важният компонент на предната, търсеща частна психиката.” (5,20). Н. Н. Поддяков отделя търсещо-пробващите форми на интеграция, когато се “синтезират няколко глобални структури “налучкващи” една или друга закономерност.” (5,20).

Изводите, свързани с новите идеи за психическото развитие на децата могат да се обобщят в няколко отношения.

Преди всичко процесът на психическото развитие на децата с предучилищна възраст се разглежда като стремителни движения от по-нисши нива към по-висши. Той притежава специфика, която се изразява в две основни особености. Първата се състои в това, че следващото ниво възниква преди да са изчерпани възможностите на предходното. Т.е. глобалните дифузни психически образувания, възникващи на предишните нива, в условията на толкова бързо развитие не успяват да се анализират, да се диференцират, тъй като се появяват глобалните психическите образувания, които са представители на по-висшето ниво. Тази закономерност на развитие води до значително доминиране на процесите на синтез (интеграция). Т.е. през предучилищната възраст процесите на синтез в определено отношение изпреварват процесите на анализ, съхранявайки при това неразривната връзка с тях.

Другата особеност на дадената закономерност се изразява в това, че интеграционните процеси набелязват, очертават хоризонтите на детското

развитие, т.е. те гопълняваттърсеца и прогностична функция в общия процес на психическото развитие на децата.

А. Н. Поддяков въз основа на своите изследвания предлага интересна аргументация в полза на доминирането на процесите на интеграция в предучилищната възраст. От позициите на системния подход той отделя най-общо два пътя на развитие на системата. Единият е свързан с формиране на нови по-нискостоящи нива, подчиняващи се на вече съществуващите. Другият път на развитие на системата е свързан с възникване на нови, по-висши нива, които координират и преустройват функционирането на по-нисшите нива. Тук доминират процесите на интеграция. Повечето системи се развиват в двете направления, но едното доминира. Предучилищната възраст се характеризира с появата на най-важните висши психически новообразувания - реч, мислене, волево поведение и др., които подчиняват, регулират и координират функционирането на образуванията от по-нисшото ниво. В същото време се осъществява интензивна и много важна диференциация на възникналите порано на предишните нива образувания. Но насочеността на тази диференциация в значителна степен се подчинява на възникващите новообразувания на по-високото ниво. Т.е. на този етап доминират процесите на интеграция. Интересен е изводът, направен от А. Н. Поддяков. Според него, за да се поддържа общият баланс между интеграция и диференциация, закономерно е да се очаква настъпване на следващия етап на развитие главно чрез усъвършенстване на съществуващите и формиращите се на по-нисшото ниво образувания. Това напълно съответства на общонаучната представа за цикличност и фракталност - подобие на структури и процеси, които се отнасят към различни нива и различни по времева мащабност.

А. Н. Поддяков подчертава, че върху тази закономерност е построена практическата диагностика. Т.е. па основата на данни за психическите структури и процеси, проявени в течение на 20-минутно или 3-часово тестиране, се правят заключения за общите психични особености на човек, на неговите пива и перспективи на развитие и т. н.

Ако психическото развитие се разглежда от гледна точка на интеграцията и диференциацията (синтез и анализ), то може да се предположи (с това са съгласни повечето психолози), че процесът на познание на обекта започва със създаване за него на обобщен образ, който после се диференцира, след това отново настъпва етап на интеграция на нов етап и т. н. Продължавайки своите разсъждения, той посочва, че този процес се наблюдава и при индивидуалното познавателно развитие.

Изобщо, развитието се осъществява предимно по пътя па формиране на по-висши структури и доминираща, водеща роля имат процесите на интеграция. Образоването на новите нива влиза във взаимодействие (в това

число, конфликта) с образуванията на предходните нива и с нивата на току-що възникващите и на следващите нива. В резултат на това взаимодействие се формира нова цялостност, която характеризира ново равнище на шегегративност и диференцираност.

Доминирането на интегриращите процеси у децата от предучилищна възраст дава своя отпечатък върху всички сфери на психиката (интелектуална, мотивационно-потребностна, емоционална) и би трябвало да определя стратегията и тактиката на възпитателно-образователна работа с децата. През тази възраст те са сензитивни към възприемане и разбиране на сложни обекти на основата на глобалните психически образувания. Чрез целенасочени възпитателни въздействия тази способност трябва да се поддържа и развива във всички области. Чрез тези въздействия трябва да се създават най-благоприятни условия за усложняване и развитие на глобалните психически образувания, характерни за този период.

Н. Н. Поддяков подчертава, че поради това е необходимо да се разработи “принципно ново съдържание и нови методи на възпитание и обучение, при които се осъществява органическа и заедно с това противоречива взаимовръзка на ясните и диференцирани психически образувания с глобалните дифузни.” (5, 22).

Проблемът за косвеното управление ма формиране и развитие на глобалните психически структури е изключително актуален и перспективен с оглед развитието на децата и подготовката им за училище и предстои да намери практическа реализация в съвременното обучение и възпитание на децата.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Брунер, Дж. Психология познания. М., 1977.
2. Выготски, Л. С. Собр. соч., в 6 т. М., 1982-1984.
3. Поддяков, А. Н., Обучение дошкольников комбинаторному экспериментированию. Вопр. псих., 1991/4.
4. Поддяков, А. Н. Любознательность и исследовательное поведение. Вопр. псих., 1995/1.
5. Поддяков, Н. Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста: Концептуални аспект. Волгоград. Перемена, 1995.
6. Поддяков, Н. Н. Закономерности психического развитие ребенка. Краснодар: Ун-т “МЭГУ - Краснодар”, 1997.
7. Flavell J. H., Miller P. H., Miller S. A., Cognitive development. New Jersey: Prentice Hall; Englewood Cliffs, 1993.
8. Keller H., A developmental analysts of exploration styles. Berlin, 1994.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИ ИЗМЕРЕНИЯ НА
ИНТЕРЕСА*гл. ас. Бранимира Нонова*PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DIMENSIONS OF THE
INTEREST*Assist. Prof. Branimira No nova*

The interest is a key notion in the contemporary pedagogy and psychology as it directly correlates with the cognitive activity of the person, and has relatively equivalent cognitive sense with respect to education, upbringing and its professional orientation.

That is why an attempt for multi-aspect interpretation of the problem has been made in the material. There is a presentation of both the theoretical investigations on the essence and nature of the interest and the extremely precious for the pedagogical practice empirical studies, connected with diagnostics of interests and development of technological options of training which will provide an opportunity for their progress.

1. Понятието “интерес” в психологически аспект.

Интересът е ключово понятие в съвременната психология и педагогика, тъй като тон пряко корелира с познавателната активност на личността и има относително равностойно познавателно значение спрямо образованието, възпитанието, професионалното ѝ ориентиране и изграждане.

Какъв смисъл следва да се вложи в понятието “интерес”? Различните автори, както педагози, така и психолози употребяват термина в най-различни значения, внасят различно съдържание в него. Това теоретично разнообразие в трактовката на интереса е особено типично през XIX век и началото на XX век. То намира израз във възгледите както на представителите на интелектуалното, емоционалното и волунтаристичното направления, според които интересът включва в своята същност разнородни психически елементи, така и в схващанията на учени, за които интересът е “цяла поредица от своеобразни човешки феномени” (4, с. 65). Така напр., Й. Фр. Хербарг като привърженик на интелектуалното направление свежда интереса до умствена активност и интелектуална самодейност на личността; последователите на емоционалното направление - В. Остерман, В. Йсрузалем и др. - отъждествяват интереса с чувствата, а поддръжниците на волунтаризма

(А. Ванземан, О. Вилман и др.) го идентифицират с волевите прояви (3, с. 9). Но редица друга учени включват в същностната характеристика на интереса освен триединството от интелектуални, емоционални и волеви състояния също и др. психически феномени (3, с. 16). В. Лай, напр., разглежда интереса като съвкупност от влечения, склонности, потребности и нагласи. Според следовниците на бихевиоризма (Е. Торндайк и Р. Вудворте) “корените на интересите са навиците.” Дж. Дюн и М. Х. Килпатрик утвърждават тезата за независимостта на интересите от социалната среда и възпитанието и подчертават значимостта на инстинктите за разгръщането им. Именно тази разнородност в интерпретациите кара някои изследователи (С. А. Ананин) да отричат необходимостта от използване на това понятие в науката. Това схващане, разбира се, е неприемливо. Ето защо в последните години много учени (Д. Сюпър, Е. К. Стронг, Фр. Кудър, Е. Тод, С. Ларсебо, Л. И. Божович, А. Н. Леонтиев, Н. Г. Морозова, Г. И. Щукина, Р. Бабалова) се занимават задълбочено с изследване и психолого-педагогическо интерпретиране на този феномен.

Не малка част от усилията на изследователите са съсредоточени към разграничаване на интереса от сходни нему явления.

Интересът като сложна личностна проява е тясно свързан с потребността. Затова във възгледите на много автори се забелязва тенденцията за тяхното отъждествяване. Л. И. Божович поддържа схващането за природата на познавателния интерес като “особена форма на ориентировъчно-изследователска дейност на човека.” (5, с. 14). На базата на този възглед тя утвърждава становището, че интерес към дадена област може да възникне само когато са натрупани известно количество знания за предметите и явленията от тази област. Интересът се практикува като потребност от допълване на притежаваните знания - нещо, което ще даде възможност за пълно ориентиране в кръга от разглеждани явления. Аналогично гледище защитава в своите трудове А. В. Петровски. Според него интересът е “форма на проява на познавателната потребност, чието удовлетворяване осигурява насоките на целта на познавателната дейност и само способства за попълване празнотите в човешките знания, за попълната и цялостна ориентировка и въобще за по-пълното и дълбоко отражение на действителността.” (14, с. 293).

Коренно различна е тезата, която защитава Л. С. Рубинщайн: “Опитът да се сведе интересът до потребностите, определяйки го изключително като осъзната потребност е несъстоятелен.” (19, с. 524). Той диференцира интереса като насоченост на мислите, вниманието, от потребността като насоченост на желанията, влеченията. Потребността е свързана с желанието да се притежава предмета и с насищането ѝ изчезва, докато интересът е обусловен

от стремежа да опознаем предмета и неговото задоволяване е стимул за по-нататъшното му усъвършенстване и задълбочаване (19, с. 525). Следователно Л. С. Рубинщайн акцентира върху разграничителните белези на двата феномена и доказва, че отъждествяването им е нецелесъобразно. Това, разбира се, не означава отричане на сложната взаимовръзка между тях.

На разработването на проблема за взаимозависимостта потребност - интерес отделят внимание редица учени. Г. И. Щукина напр., изтъква, че процесът на развитие на потребността от познание от първична ориентировка до висша духовна потребност е продължителен и нелек. Но да се подменя изследването на духовните потребности с изследване на познавателните интереси е неправилно, защото те не са тъждествени. Авторката уместно подчертава, че формирането и развитието на познавателните интереси е само един от пътищата за удовлетворяване на духовните потребности. Черти на висша духовна потребност познавателният интерес, според нея, придобива само постигайки много високо ниво в развитието си. На ранните етапи от своето изграждане, макар че е подбудителна сила за личността, той няма характера на непреодолимо влечение, което е свойствено за потребността. Така Г. И. Щукина достига до извода: "...познавателният интерес може да се приравни с потребностите само на известно ниво на неговото формиране." (21, с. 21). Следователно Г. И. Щукина приема интереса за психическо образувание от по-нисш порядък, което при определени условия може да прерасне във висша духовна потребност.

На усилията на Г. И. Щукина да разграничи потребностите от интересите и в същото време да разкрие сложната взаимна обусловеност между двете психически образувания трябва да бъде отдадено дължимото. Но не може тези възгледи за диалектическото отношение между потребност и интерес да не бъдат подложени на критичен анализ и преоценка. По този въпрос може изцяло да се приеме позицията на Р. Бабалова: "Търсенето на диалектическо отношение между потребности и интереси е основателно Приема се, че потребността от висш порядък произлиза и се слива с интереса на определен етап от неговото развитие. Тази интерпретация не допринася за уточняване смисъла на двете понятия." (3, с. 31). Следователно диалектическата взаимовръзка между двата феномена трябва да се търси не толкова в преминаването, "прерастването" им един в друг, колкото във взаимодействието помежду им. Такава съвременна интерпретация на проблема се предлага в теорията за натиска и потребностите, където последните се разглеждат като "организационни тенденции, които дават чувство за цялост и насока на поведението на човека" (7, с. 122). Интересът, който бива провокиран от познавателните потребности на личността,

всъщност засилва положителния ефект на тези потребности върху интелектуалната активност на личността, върху продуктивността на нейната познавателна дейност, т.е. върху познавателното поведение на личността. Следователно именно в познавателното поведение наличността се експлицира взаимодействието потребност - интерес.

В психологическата литература възгледите на авторите по въпроса **дали интересът да се идентифицира е мотива на дейността** също са противоречиви. Редица психолози и педагози защитават схващането за интереса като водещ мотив. Ето мненията на някои от тях: А. Н. Леонтиев: "...интересите и потребностите са най-важните мотиви на човешката дейност" (10, с. 56); Г. Пирьов: "...характерно за интересите е това, че те са мотив, т. е. подтиква към действие" (15, с. 345); Г. И. Щукина: "Познавателният интерес се проявява като най-ценен мотив на учебната дейност на ученика." (21, с. 33).

Безспорно, интересът притежава подбудителна сила, по това не е основание той да бъде отъждествен с мотивите на човешката дейност. Каква е природата, същността на мотива? Най-общо, той може да се определи като вътрешна подбуда за действие, която "осигурява енергия на поведението." (7, с. 662). Естествено, в научната литература се срещат разнообразни интерпретации. З. Фройд свежда мотива до подсъзнателни импулси и влечения, Дж. Гилфорд го нарича фактор за поддържане на активността, А. В. Петровски счита мотивите за подбуди към дейност, свързани със задоволяване на определени потребности, а според Л. С. Рубинщайн мотивът е бъдеща черта на характера на човека, в нейния генезис (8, с. 78). Всъщност мотивите, отразявайки личното отношение на индивида към фактори от външната среда (обекти, ситуации) и към субективни състояния, образи, идеи, определят поведението на личността и се включват като съществен компонент в структурата на човешките действия. Следователно измененията в мотивите водят до промяна в дейността, особено в познавателната дейност. Това доказва тяхната значимост както за развитието на личността, така и за реализиране целите на организацията, общността, към която личността принадлежи. Поради този факт много психолози отделят внимание на проблема за мотивационното конструиране. Разработените мотивационни концепции и мотивационни модели дават отговор на въпросите какво мотивира хората в тяхната дейност и по какъв начин се постига по-добрата мотивация. Както подчертава В. Гюрова, "многобройните изследвания на мотивацията и мотивирането за учене могат да бъдат обединени в две основни направления: изследване на структурата (или ориентацията) на мотивите за учене и изследване на функционалното взаимодействие между мотивите и факторите, които ги обуславят или предпоставят." (6, с. 162).

Следователно в някои от мотивационните теории (12, с. 65 - 85) и съответните им модели на мотивация за учене се акцентира върху факта, че наличните осъзнати потребности на личността я мотивират за действие (съдържателни теории - теория за йерархия на човешките потребности на Е. Маслоу, двуфакторната теория на Фр. Хърцбърг, теория ERG на Кл. Алдерфър и др.). В Други (12, с. 90 -105) се посочва, че човешкото поведение се детерминира (мотивира) от дейността, преценката на шансовете за успех в дейността и предполагаемите крайни резултати (последствия) от нея (процесии мотивационни концепции - теория на очакването на В. Врум, теория на утвърждаването и др.).

Позиция, сходна с процесните концепции отстоява Р. Бабалова. Тя изтъква, че интересът има сложна структура, в която познавателният мотив влиза като един от най-съществените компоненти, носещ радост и удовлетворение от дейността. “Когато този открил се мотив, пише Р. Бабалова, съвпада с целта на познавателната дейност, тя се извършва с интерес.” (3, с. 35) Позовавайки се на тези разсъждения, авторката достига до формулирането на изключително важен извод: поради сливането на целта на дейността и мотива, той се превръща в основен характерологичен компонент на протичащата с интерес познавателна дейност. (3, с. 35)

Твърде често в психологическата литература се разглежда и **проблемът за отношението между интереса и нагласата на личността**. Изяснявайки същността на интегративните процеси между интереса и нагласата, Р. Бабалова с основание лансира тезата за етапност на познанието за нагласата: “На определен етап от своето развитие, допускащо съвместимост на интерпретации от различен порядък на общност и с противоречиви ориентации, знанието за нагласата става пригодно да се обогати от откритията на системологията.... Тя е с широк научен спектър и допуска различни наименования.” (4, с. 182). В съветската психология нагласата се обозначава с термина “насоченост”, въведен от Л. С. Рубинщайн: “Като категория на психологията на личността, нагласата представлява “насочеността” (Рубинщайн) на личността, при което се прави разлика между динамичен и качествено съдържателен предметен аспект на тази насоченост. Динамичният аспект означава известна готовност на индивида за реагиране и активност, докато съдържателният аспект е насочен към предметите и ситуациите, по отношение на които съществува готовност за реагиране.” (17, с. 300). Д. Н. Узнадзе въвежда термина “установка”. Той я схваща като “определено цялостно състояние на субекта... момент от динамичната му насоченост ... Негова основна, начална реакция спрямо въздействието на дадена ситуация, в която той трябва да поставя и решава задачи.” (17, с. 300). Следователно Д. Н. Узнадзе разглежда установката като резултат от

взаимовръзката между потребност и ситуация. При наличието на тези две условия - потребност и ситуация за удовлетворяване на потребността, у субекта се поражда специфично състояние - нагласа за извършване на дадена дейност, водещо до удовлетворяване на потребността.

В друг ракурс се разглежда понятието “нагласа” от позициите на социалната психология. Х. Хибш и М. Форверг считат, че “нагласата е готовност за реагиране, в известна степен наложителна и задължителна за определени групи в конкретни ситуации, която както по обем, така и по съдържание зависи не само от въпросния обект, но преди всичко - като социално-психологическа категория - представлява насоченост на личността, детерминирана от груповите норми.” (17, с. 300). Авторите определят нагласата двойствена функция - да улеснява ориентацията и да е символ на статуса на личността.

Проблемът за социалната нагласа е изключително популярен и широко интерпретиран в западно-европейската и американската социологическа и психологическа научна литература. Но методологичните различия между учените водят както до терминологично разнообразие, така и до разнородност при теоретичните интерпретации, касаещи същността на нагласата. Р. Бабалова подчертава: “Колкото и да е голямо разнообразието в съдържателната интерпретация на нагласата, обединяващо позициите, е твърдението за нейния интегриращ свойства на личността смисъл.” (4, с. 209). Нагласата притежава интегративни характеристики, които реализират връзката ѝ с другите компоненти на човешката психика. (4, с. 18). А това отново ни връща към въпроса за отношението нагласа - интерес.

В марксистката психология се срещат два основни типа интерпретации по проблема. Първият вариант се изразява в отъждествяване на интереса с нагласата, респ. насочеността: “Интересът е специфична насоченост на личността.” (19, с. 629); “Интересът е избирателна насоченост на личността, обърната към областта на познанието, към нейната предметна страна и към самия процес на овладяване на знанието.” (21, с. 13).

На опитите да се определи интересът като познавателна насоченост, познавателно отношение на личността към обкръжаващата я действителност, се противопоставя А. Г. Ковальов, още през 70-те години на 20 в. “Психолозите, споделящи тази позиция, пише той, по същество стесняват понятието “интерес” и го свеждат само до познавателен интерес ... Всеки интерес включва в някаква степен познавателното отношение на личността към обекта, но не може да бъде сведен към него.” (9, с. 140). Другата интерпретация се свързва с тезата, формулирана от Н. Г. Морозова: “Интересът има тенденция при благоприятни условия да прерасне в емоционално-познавателна насоченост.” (13, с. 34). Такава позиция не позволява ясно

да се открие спецификата на дпата феномена, губи се тяхната същностна определеност, което затруднява постигането на коректно тълкуване на релацията интерес - нагласа.

Интерпретациите на структурата на нагласата в западно-европейската и американска психология (знание, притежаващо емоционална и волева окраска), дават основание интересът да се разглежда като компонент на нагласата с ярко изразена познавателна характеристика. Още повече, че теоретичните интерпретации са подкрепени и с достатъчно представителни изследвания, осъществени от К. Ховланд, М. Розенберг и др. (Йейлска школа) и от Л. Фестингер. Изследователите от Йейлската школа (20) доказват експериментално, че в отношението когнитивен - афективен елемент в структурата на нагласата, водеща е динамиката на когнитивния компонент. Вследствие измененията в знанията, мненията, убежденията на личността, настъпва композиционна промяна и в нейните чувства и дейности. В теорията за когнитивния дисонанс Л. Фестингер (22) обръща внимание и върху друг аспект - когнитивният компонент на нагласата е богато нюансиран и подлежи на реструктуриране, свързано с повишената когнитивна активност на личността, предизвикана от необходимостта от поддържане на консонанс (съгласуваност) между двойки релевантни когнитивни (като понятието когнитивен се отнася до всяко познание или убеждение за себе си, за поведението или средата) или намаляване на когнитивния дисонанс, които може да доведе до "психологически дискомфорт".

Р. Бабалова също приема тезата за обособяването на познавателен компонент на нагласата (интересът), който при определени условия излиза на преден план в общата и конфигурация. Необходимите и достатъчни условия, пише авторката, в случая се съсредоточават в изискването за задължително присъствие в дейността на водещ познавателен мотив и познавателно целеполагане. При наличието на интерес познавателно мотивираният когнитивен компонент и интелектуалната емоция са по повод и във връзка с получено, обогатено и задълбочено знание, което включено в структурата на нагласата придава когнитивен облик на цялостното й поведение." (4, с. 200). Р. Бабалова прави изключително успешен опит да конструира и обоснове системологичен модел за взаимодействието между структурните компоненти на нагласата и интереса. Кибернетичната структура на модела експлицира достатъчно ясно и убедително зависимостта между интереса и нагласата. "Интересът е операторно изграден компонент на нагласата, продиктуван от вътрешната готовност на личността за познание при подходящи за нея условия на външната и вътрешната среда. (4, с. 220). Следователно има сериозни основания да се

приеме, че той е познавателен компонент на нагласата. А в какво се изразява взаимодействието интерес - нагласа? Според Р. Бабалова нагласата опосредства влиянието на интереса върху мисловните процеси, волята и преживяванията на личността и играе ролята на подбудителна сила спрямо него, придава му действеност. “Нейната подбудителна сила, пише авторката, е провокирана от познавателните потребности, които чрез интереса действат със засилен ефект върху интелектуалната активност на личността.” (4, с. 227). Същевременно интересът повлиява благоприятно нагласата по отношение на нейната осъзнатост. “Чрез съдържателните характеристики на интереса нагласата придобива по-висока степен на осъзнатост и последователност при реализиране на целевия замисъл на личностното поведение.” (4, с. 227).

Познаването на това взаимодействие, съществуващо между нагласата и интереса позволява педагогическата дейност да бъде така конструирана, че интересът да се разгърне пълноценно и да изпълнява резултатно функциите си на познавателен компонент на нагласата, т. е. на свойство, съпътстващо и активизиращо познавателната дейност на личността.

В заключение трябва да се подчертае, че открояването на спецификата на интереса като съществено свойство на познавателната дейност от същностните особености на потребностите, мотивите и нагласата на личността осигурява вярно оценяване на онези негови характеристики, чрез които той изразява действителните познавателни, емоционални и волеви възможности на индивида.

2. Педагогическа феноменология на интереса

Интересът се утвърждава като една от най-съществените подбудителни сили за придобиване на знания, за разширяване на човешкия интелектуален опит, за изменение на действителността. Той е качество на личността, което я прави във висша степен активна.

Спорен е **въпросът за произхода на човешките интереси**. Някои психолози и педагози (Х. Спенсър, Дж. Дюи, Ед. Клапаред, Ов. Декроли) защитават тезата за вроденост на интересите. Те абсолютизират значението на спонтанното разгръщане на детските интереси и на индивидуално придобития познавателен опит и отричат обусловеността на интересите от социалните условия на живот и дейност, разглеждайки ги като определящи по отношение на общественото развитие.

Тази трактовка на произхода и значимостта на интересите се основава на някои концепции за структурата на личността, разработени в западноевропейската психология. Така например в трикомпонентния модел за структурата на личността, предложен от З. Фройд (23, с. 230),

личността се възприема като биологически детерминирана. Цялостната и дейност и поведение зависят от подсъзнанието. Във връзка с разработената от него теория за полето, К. Левин (23, с. 338) също предлага многопластова структура на личността. Докато външният пласт на личността, включващ перцептивни и моторни функции, ѝ служи за свързване със средата, вътрешното ядро, което се разделя на свои собствени части, съответстващи на различните потребности, когнитивни структури и т.н., е малко податливо на външни въздействия. Но според К. Левин е дълбоко скрито и устойчиво на влиянията на околната среда. Следователно К. Левин също омаловажава формиращото въздействие на социалната среда.

Но преувеличаването на подбудителната познавателна стойност на интереса, определянето му като цел на обучението (Й. Фр. Хербарг) или като принцип за подбор на съдържанието на обучението (Ов. Декроли) се отразява неблагоприятно върху педагогическата практика. М. Андреев основателно подчертава, че “направлението, представяно от цялостното образование във всичките му разновидности, сменя проблема за социалната детерминация на целта на обучението. Основен фактор, детерминиращ образователния процес, са нуждите и интересите на самите ученици.” (1, с. 45).

Другата теза - пълно отричане на наследствеността - защитавана от представителите на социологизаторската теория за развитието на човека също търпи критика поради своята едностранчивост. Тя (едностранчивостта) се проявява в отричането на наследствеността, на зависимостта на интересите от заложените и способностите на личността и утвърждаването на позицията, че единствено социалната среда и обучението са определящи. Ерих Фром (7, с. 1351), който счита, че човешката природа е продукт на историческата еволюция, изтъква, че интересите на човека се развиват само като резултат от действието на икономически и обществени фактори. А. Н. Леонтиев (2, с. 27) разработва концепцията за обществено-историческото развитие на психиката. Според него психическото развитие на личността се детерминира непосредствено и изцяло от външните въздействия, от условията на обществен живот и дейност, чрез механизма на интериоризацията.

Много по-реалистична оценка за същността на интереса и функциите му в педагогическия процес може да се постигне, когато, без да се пренебрегва ролята на наследствеността се отчита водещото значение на обучението и възпитанието в развитието на човешките интереси. Признаването на социалната детерминираност на интересите на личността не утвърждава механичното влияние на обективните обстоятелства върху интереса. Той не може да се формира, ако човек не се изявява като активен субект в процеса на дейността. Тази теза се опира на концепцията на Л. С.

Рубинщайн за структурата наличността и детерминацията на психическото развитие. Според него личността е съвкупност от вътрешни условия, през които се пречупват всички външни въздействия. “Външните причини действат чрез вътрешните условия” (18, с. 236). Следователно развитието на интереса се обуславя от външните въздействия, но не може да се извежда непосредствено от тях, защото те се “пречупват” през вътрешните условия на личността. Интересът като свойство, съпътстващо и активизиращо познавателния акт, разкрива диалектичната връзка между субекта и обективната действителност и подпомага нейното задълбочаване. Източник на неговото формиране и развитие са обучението и възпитанието. Тяхното въздействие е решаващо. Основания за утвърждаване на тази постановка намираме в разработената от К. К. Платонов “динамична функционална структура на личността” (16, с. 79 - 84). Според него в първата подструктура се включват такива елементи, които нямат непосредствено вродени заложи, а отразяват индивидуално пречупеното обществено съзнание. Интересът принадлежи именно към тази подструктура, която е социално обусловена и се формира чрез обучението и възпитанието. С цел по-детайлно осветляване на проблема Г. Н. Морозова търси отговор на въпроса как да се подготви почвата за формиране на интересите. Тя изтъква, че изключително важно значение с оглед решаването на този въпрос има осигуряването на необходимите за обогатяване на впечатленията и натрупване на съответен опит и знания външни условия. Не по-малко важно е и възпитаването на положително отношение към дадена дейност. Положителното отношение към дейността е значима психологическа предпоставка за интерес. Това отношение се създава по два пътя, взаимно допълващи се помежду си - формиране на положителни емоции и чувства към обекта и процеса на дейността и възпитаване на съзнателно отговорно отношение към дейността чрез изграждане на разбиране за смисъла на дейността, нейната лична и обществена значимост. Г. Н. Морозова правилно отбелязва, че създаването на положително отношение към дейността още не е израз на истински интерес, защото липсва най-същественият за интереса момент - познавателният характер. Формирането на интереса като емоционално-познавателна проява на личността според авторката се осъществява само в хода на правилно организираната дейност, в резултат на обучението и възпитанието. Тук особено важна е ролята на учителя, на преподавателя, неговото педагогическо майсторство. Чрез въвличането на обучавания в специално организирана активна, творческа, самостоятелна, “изследователска” дейност, обучаващият постига формиране и развитие на неговия интерес, характеризиращ се с проява на емоционално-познавателно отношение и

вътрешна мотивация. “Такава системна творческа познавателна “изследователска” дейност,... води до формиране не само на епизодичен интерес, но и на постоянно, устойчиво познавателно отношение към предмета.” (13, с. 55) - пише Н. Г. Морозова. Разбира се, дидактическата проблемност, въпреки че включва евристиката като важен признак, не се изчерпва само с нея. Присъствието и на другите признаци за проблемност в процеса на обучението (безпокойство, съмнение, въпроси - информационни и проблемни, анализ на предметите и явленията от различни гледни точки) (2, с. 318 - 322) стимулира развитието на интереса към образователното съдържание. Той от своя страна е съществено условие за повишаване равнището на протичане на проблемността в процеса на обучението. Следователно дидактическата проблемност и интересът към съдържание на обучението взаимно се обуславят. Те са тясно свързани и взаимно подпомагат развитието си.

Следва да се отбележи, че дилемното гносеологическо интерпретиране на същността на интереса като педагогически феномен е актуално и в настоящия момент. “Дилемата - вродени или не са човешките интереси - исторически еволюира, но по същество съхранява поляризацията на мненията и присъства във всички съвременни интерпретации на интереса.” (4, с. 139).

Р. Бабалова не подминава без внимание и другата оформила се позиция; “Паралелно с дилемните ориентации започва да си пробива път и “позата на примирението” (Д. Сюпър), която отхвърля тезата за единствената правилност и допуска правото на съжителство и изборност между достатъчно добре аргументирани различни постановки за интереса.” (4, с. 99). Тази позиция е доминиращата в западноевропейската и американската научни среди. Д. Сюпър пише; “Абсурдно е да бъде постигнато единомислие в определянето на понятие, което има толкова сложни измерения.” (24, с. 14). Сходно е и становището на Е. Тод; “И двете направления - интересите са вродени и интересите не са вродени - имат право на съжителство и търпимост в науката.” (25, с. 207).

Приемането на тази позиция води до това, че **през последните години научните ориентации в изследването на интереса се отличават с ярко изразен прагматизъм**. Вниманието на учените се концентрира в две посоки:

- разработване на специализирани методики за разкриване на интересите у различни възрастови групи, а най-вече професионалните интереси;
- разработване на практически приложими технологични варианти на обучение, чрез които да се осигури възможност за развитие на интересите.

Първото направление в изследванията върху интереса, предвид своя диагностичен характер, има значим принос в решаването на редица практически проблеми, свързани с професионалното ориентиране и професионалното планиране.

Още през 30-те, 40-те години в САЩ, Англия, Франция, Белгия и др. започва прилагането на въпросници за проучване на интересите. Е. К. Стронг-младши разработва първия въпросник - Бланка на Стронг за професионалните интереси (SVIB) през 1927 г. Чрез този въпросник се осъществява проучване и сравнение на интересите на 18 професионални групи. Той бързо става предпочитан инструмент при осъществяване на емпиричните изследвания в тази сфера.

Технически усъвършенстваната версия от 1974 г. на Д. Кембъл се базира на Бланката на Стронг за професионални интереси (вариант за мъже и вариант за жени). Тя е позната като въпросник за интереси на Стронг - Кембъл (SCII) (7, с. 148). Съдържа 325 въпроса, които изискват изследваното лице да изрази мнение или отношение за разнообразни дейности, учебни предмети, професии, като отговори с "харесвам", "безразличен съм" или "не харесвам". Интерпретацията на данните за регистрираната степен на удовлетвореност при реализиране на посочените във въпросника дейности води до прецизно диагностиране на професионалните интереси и прогнозиране на възможностите за успешна професионална кариера.

Изключително популярен в научните сфери инструмент за измерване на професионалните интереси е въпросникът на Фр. Кудър, разработен през 1966 г. (7, с. 149). Той се състои от 300 професионално релевантни дейности, подредени в триади. Изследваните лица посочват за всяка от 100-те триади коя е предпочитаната дейност и коя биха харесали най-малко. Техните отговори се сравняват с отговорите на представителни членове на 126 професионални групи и 48 групи от студенти в колежи, като се търси сходство. Резултатите се представят в рангов ред и а сходството на отговорите. Ранговото място на всяко изследвано лице ориентира при вземането на професионални и образователни решения.

Д. Супер също насочва изследователските си търсения към разкриване връзката на интереса с професионалното ориентиране на личността. "Интересът и неговата интензивност са фактори на професионалното ориентиране, по-могъщи от интелигентността, от способностите, от темперамента на личността, по-могъщи дори от социално-икономическото ниво на семейството." (24, с. 2). Авторът разграничава 4 общи типа интереси и разработва методика за изследване на всеки от тях. Към първата разновидност Супер отнася "изразените" интереси. Те могат да се проучат чрез серия устно поставени въпроси, касаещи вкусовете и предпочитанията

на подрастващите. “Проявените” интереси са друг тип, чието диагностиране се осъществява чрез наблюдение върху ежедневното поведение и дейност на изследваните лица - на какво посвещават свободното си време, как реагират в определени ситуации. Супер смята, че този тип интереси са в основата на професионалните интереси и бъдещата професионална изява на личността. Трети тип интереси - т. нар. “тестирани” интереси се проучват чрез специално изработени тестове. Въз основа на познанията на изследвания за различните сфери на човешка дейност се прави заключение за насочеността и интензитета на неговите интереси. “Описаните” интереси се изследват чрез въпросник, сходен с въпросника на Стронг. Тази диагностична процедура се оказва, по мнение на Супер, най-целесъобразна, тъй като коефициентът на вероятност на резултатите е между 70 % и 90 %.

Разглеждайки динамиката на интересите във вертикален план (от 6 до 26 г.), Супер стига до извода, че едва около 17- 18-годишна възраст интересите стават достатъчно стабилни за професионално ориентиране на личността, а след 21 години придобиват устойчив характер, гарантиращ верен професионален избор.

В последните години за диагностиката на професионалните интереси на личността се използват освен класическите въпросници на Стронг и на Кудър също и други тестови каталози. Един от най-популярните варианти - “Карта на интересите” (11, с. 225) включва списък от 144 въпроса, отговорът на които разкрива отношението на изследваното лице към различни дейности, занимания, професии, разпределени в 24 групи. Скалата за градиране на предпочитанията е петстепенна: срещу всеки въпрос изследваното лице може да запише два знака “+”, ако дейността (респ. професията) му харесва извънредно много; един знак “+”, ако дейността (професията) просто му харесва; знак “0”, ако има съмнения, колебания; ако не харесва дейността (професията) - знак “-“ и ако много силно не харесва посочената дейност (професия) отбелязва два знака. Тази методика може да се използва както за професионално ориентиране, така и при приемане на работа, т. е. тя е приложима и при подрастващи, и при възрастни.

Диференциално-диагностичният въпросник (11, с. 222) е също методика, предназначена да подпомогне избора на професия. Професиите са категоризирани в 5 типа. Изследванията трябва да подбере при всяка от предложените 20 двойки видове дейности единия вид, съобразно своите предпочитания и да постави знак “+”. Този тип професия, които е получил максимален брой знаци е препоръчителен за лицето. Ранжирването на предпочитанията към типовете професии дава възможност да се правят изводи и за интереса на личността към тях.

Друг вариант на проучване на професионалните интереси свързва интензивността на тяхното проявление с овладените от личността знания и умения. Разработването на тестовите се опира на предположението, че по-голямото количество научна информация, с която разполага личността в дадена област на познанието, както и умението и за резултатна практическа дейност в определена сфера, показват засилен и целенасочено професионален интерес. Данните от тестирането се оценяват съобразно обобщен критерий за интерес, които се декомпозира на подкритерии, регистриращи степента на познавателната активност, на съсредоточеност, на емоционална и волева приповдигнатост и продукта на дейността.

Интерпретирането на тестовите резултати дава възможност да се направят изводи както за характера на интересите на личността, така и за тяхното ранжиране, да се вземат адекватни решения за професионалното ориентиране.

Другата ориентация в изследванията върху интереса предполага цялата дидактически технология, използвана за овладяване на учебното съдържание - организационни форми, методи, средства да се конструира така, че да стимулира развитието на интереса. Особено важна роля в това отношение играе реализирането на дидактическата диференциация. Чрез нея се отчитат различията в интересите на учениците и се създават условия не само за развитието им, но и за използването им за целите на обучението - т.е. постига се преодоляване на формализма в обучението, по-високо интелектуално ниво в развитието на личността, по-голяма продуктивност на нейната познавателна дейност. Педагогическите, по своя замисъл, изследвания върху интереса са свързани и с "апробирането на неизвестни стратегии за обучение, чрез които се преодоляват безразличието и отчуждаването на учениците от знанието; сътворяването на атмосфера на доброжелателство и сътрудничество в училище, която обединява за взаимодействие всички възпитателни фактори, в името на усвоеното с интерес знание." (4, с. 176).

Изследванията (26) показват наличието на право-пропорционална зависимост между интереса и количеството на притежаваните от индивида знания. Наличието на интерес води също до по-бързото им овладяване. Знанията, усвоени с интерес, са по-задълбочени, богати и трайни и подбуждат обучаваните да придобиват самостоятелно нови знания. Възпитаването на интерес към образователното съдържание води до разширяване на познавателния кръгзор и интелектуалния им опит. Придобитите знания могат да бъдат използвани с успех при най-разнообразни условия.

Наличието на интерес изменя целия характер на дейността: тя става активна, самостоятелна, творческа, разностранна, задълбочена и радостна.

Това води до успешно преодоляване на възникналите трудности и постигане на високи резултати в работата.

Обогатяването на интересите има изключителна роля за психическото развитие на личността - съдейства най-вече за нейното умствено развитие - за повишаване активността и самостоятелността на мисленето, за овладяване на речта, за разгръщане творческите й способности. Развитието на личността се опира на интереса и същевременно съдейства за неговото обогатяване - такава е диалектиката на техните взаимоотношения.

Формирането на интереса допринася за самоутвърждаването на личността, изявява се като важно условие за многостранното й развитие, за реализирането й съобразно нейните наклонности и способности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреев, М. Интегративни тенденции в обучението. С, Нар. просвета, 1986.
2. Андреев, М. Процесът на обучението. Дидактика. С, Ун. изд., 1996.
3. Бабалова, Р., Ал. Садовски. Интерес и обучение. С, Нар. просвета, 1985.
4. Бабалова, Р. Интересът в структурата на възпитателните отношения. Докт. дис., С, 1996.
5. Божович, Л. И. Познавательные интересы и пути их изучения. М., Изв. АПН РСФСР, вып. 73, 1955.
6. Гюрова, В. Андрагогия. Изкуството да обучаваме възрастните. С., Универсал - Друев, 1998.
7. Энциклопедия по психология. Под ред. на Р. Дж. Коренни. С., Наука и изк., 1998.
8. Йорданов, Д., Ст. Жекова, К. Крумов. Педагогическа психология. С, Наука и изкуство, 1986.
9. Ковалев, А. Г. Технология личности. М., Просвещение, 1970.
10. Леонтиев, А. Н. Проблемы развития психики. М, Мысль, 1965.
11. Лучшие психологические тесты. Пер. с англ. Е. А. Дружининой. Харьков, 1994.
12. Макаков, Хр. Управление на човешките ресурси в организацията. Част 1 и 2, Ст. Загора, ТрУ, 2000.
13. Морозова, Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. М., Просвещение, 1969.
14. Петровский, А. В. О психологии личности. М., Просвещение, 1971.
15. Пирьев, Г. Д. Педагогическа психология. С., Наука и изкуство, 1975.
16. Платонов, К. К. Проблемы способностей. М., Наука, 1972.

17. Речник по психология. (Прев, от немски), С., Наука и изкуство, 1989.
18. Рубинщайн, С. Л. Битие и съзнание. С., Наука и изкуство, 1977.
19. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. М, Гос. Учпедгиз, 1946.
20. Ховланд, К. Экспериментальная психология. Под ред. С. Стивенса. М., 1963, т. I и II.
21. Щукина, Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М., Педагогика, 1971.
22. Festinger, L. A Theory of Cognitive Dissonance. Stanford, 1959.
23. Neel, A. Theories of Psychology: A Handbook. New York, 1977.
24. Super, D. E. La psychologie des interets. Presses universitaires de France. Paris, 1964.
25. Todt, E. Das Interesse. (Empirische Untersuchungen zu einem Motivationskonzept). Verlag Hans Huber Bern - Stuttgart - Wien, 1978.
26. Wright, A. How to improve Your Mind. Cambridge University Press, 1987.

ПСИХОЛОГИЧЕСКА ПОДГОТОВКА В
ЗАНИМАНИЯТА ПО ТАЕ БО

*Маргарита С. Серафимова,
докторант*

PSYCHOLOGICAL PREPARATION IN TRAINING OF TAEBO

*Margarita S. Serafimova,
post-graduate student*

Abstract: On the base of the previously made theoretical view and my own practical experience with the material we consider the role, the place and the importance of the psychological training in the exercises of Tae Bo,

The materual clarifies the main means and methods for psychophysical training as an important part of its psychological preparation.

Key words: Psychological preparation, Tae Bo, psychophysical training, main means and methods.

Тае Бо е ново направление в масовата аеробика, при което е заложено изпълнението на удари, блокове и ритници от източните бойни изкуства и бокса в единство с танца под енергизиращи музикални акомпаненти.

Като съвременно, ново направление в масово-оздравителната аеробика, Тае Бо поставя пред изследователите нови предизвикателства. Неуточнени са множество проблеми, стоящи не само пред аеробиката като спорт, но и пред училищното физическо възпитание и спорт.

На базата на направения теоретичен обзор и собствения практически опит си поставихме за цел да изясним ролята, мястото и значимостта на психологическата подготовка като дял и основна част от другите видове подготовка в заниманията по Тае Бо.

По направена класификация на М.Епуран (1967) [15] в заниманията по Тае Бо се осъществяват две основни форми на психологическа подготовка:

Първата форма е основната психологическа подготовка, насочена главно към възпитанието на учениците. Тя включва развитие на психическите възможности, формиране на личностни качества и способност за психическа регулация и саморегулация.

Втората форма е специалната психологическа подготовка, отнасяща се за развитието и усъвършенстването на психическите качества, необходими за Тае Бо аеробиката.

Психологическата подготовка осигурява необходимите предпоставки за повишаване на работоспособността на учениците, създавайки необходимата основа за успешното провеждане и на другите видове подготовка в Тае Бо - физическа и техническа.

В заниманията по Тае Бо психологическата подготовка е насочена към:

- формиране психически качества на учениците;
- адаптиране на организма към повишените натоварвания;
- развиване на умения и способности за самостоятелно регулиране на функциите, процесите и състоянията в училищната и извънучилищната (социална) среда;

- съзнателно - целенасочено обучение (учене с разбиране) за по-бързо и лесно усвояване на новите двигателни движения и действия в заниманията;

Св.Димитрова(1996) отбелязва три нива за регулация: **сензомоторна** - осъзнаване и осмисляне на сензорната информация и изграждане на умствена програма на двигателното действие. Сензорната регулация е механизмът за действие на идеомоторната тренировка. Второто ниво е **интелектуалната регулация** - осигурява превръщането на умствената програма в действие. **Личностно-поведенческата регулация** е най-висшият тип регулация, която е стремеж за постигане в заниманията по Тае Бо, и ни насочи за използване на психофизическата тренировка като средство за постигане на личностно-поведенческа регулация, а именно- осъзнаване на получения резултат. Всеки ученик трябва да разбира значението и да открива смисъла за самия него от всяка една спортна дейност [5]:

- усъвършенстване на физическата и психическата подготовка;
- подобряване на функционалните способности на учениците;
- възстановяване на енергийните загуби на организма и нормализиране на дейността на вътрешните органи и системи.

Психологическата подготовка в заниманията по Тае Бо основно осигуряваме с помощта на психофизическата тренировка и нейните специални средства, методи и подходи. Прилагането на психофизическата тренировка, от една страна, създава оптимални условия за протичане на учебно-възпитателния процес. От друга страна, тя спомага за уравновесяване на умственото и физическото натоварване на подрастващите, подобрява техните функционални възможности, създавайки предпоставки за повишаване на адаптационните им способности. При провеждане на психофизическата тренировка в заниманията по Тае Бо педагогът е нужно да се съобразява с индивидуалните особености на всеки един от учениците и тяхното здравословно състояние.

Психофизическата тренировка се основава на теорията на М. Могендович, изложена от К. Днненка (1984), основаваща се на мотори о-висцералната регулация, включваща дейността на мозъка и вътрешните органи. Тази теория обяснява и активното взаимодействие на регулаторните и приспособителните механизми в организма и взаимодействието им с мускулната и нервна система [7].

Водещ в психофизическата тренировка е принципът за единство на телесното и психическото усъвършенстване. Психиката управлява движенията, които от своя страна въздействат върху дейността на централната и вегетативната нервна система. А самите приспособителни реакции на организма, които са следствие от извършените движения, оказват формиращо влияние върху самата психика. Получава се една затворена верига, започваща от психиката и завършваща с промени в самата психика. Например емоции, породени от изпълнението на двигателните задачи, въздействат на нервната система, включвайки физиологически приспособителни механизми, и спомагат за формиране на морално-волевите качества.

Психологическите и физиологическите способности и механизми са тясно свързани помежду си и взаимно се обуславят.

Психологическият мсхапизъм за формиране се осъществява с помощта на думи, кратки словесни формули, с помощта на които се насочва и концентрира вниманието с възпроизвеждане на представи в паметта. Мисленето е основно формиращо средство в нашите представи.

Мисълта формира и определя конкретни желания, които влияят върху съзнанието, централната нервна система и мозъка. Получили импулси под формата на мисли, те формират вътрешната нагласа, тона на мисловно-творческата активност.

Развиването на паметта, вниманието, съсредоточеността и наблюдателността с психофизическата тренировка осигурява творческите запаси на личността.

Физиологическият механизъм за приспособяване се определя от реакцията на психологическите механизми и на словесните дразнители. Установени са няколко пътя за въздействие:

V чрез представа се повлиява на първата сигнална система и условна кортико-висцерална реакция. Реализира се усещане и съответна реакция в съответната функция на организма;

V чрез двойна нервна регулация, подчиняваща се на съзнанието, или т.нар. волево регулиране на функциите като дишане, мускулно налягане и отпускане, т.е. повлияване на аферентните и еферентните пътища, достигащи до центрове на подкориято, регулиращи дейността на вътрешните органи;

В третият механизъм се основава на И.Павловото учение, при което в състояние на снижено бодърстване слабите дразнители оставят трайни следи в нашето съзнание, т.е. леко си пробиват път до подкоровните центрове, свързани с дейността на вътрешните органи;

В четвъртият механизъм се основава върху принципа на доминантата па А. Ухтомски и физиологичния механизъм на влиянието, т.е. концентрацията на вниманието и представите се генерират в различни участъци на кората. Те предизвикват възбуждане и съответно задържане в другите участъци на мозъка.

Психофизическата тренировка в заниманията по Тае Бо оказва положителни психически въздействия върху личността на ученика в съответните направления:

- подобряване качествата на вниманието - концентрацията, съсредоточеност върху отделните упражнения, интензивност, устойчивост и др.;

- развитие на емоционално-волевите качества, усвояване на способности за саморегулация на емоционалното състояние и поведение, отстраняване на негативните преживявания. Формиране на волевите качества - организираност, упоритост, дисциплинираност, търпеливост и др.;

- развиване на психическите процеси - усещане, възприятие, представа, памет, мислене, въображение, които са основни и подпомагат съзнателното осмислено овладяване на двигателните действия и развитието на двигателните качества;

- развитие на психическата устойчивост за ефективно отстраняване на умората и формирана на готовност за работа;

- отстраняване на излишните неконтролирани движения, характерни за пубертетната възраст, и психическа регулация на мускулната координация при усвояване на новите двигателни движения и похвати.

Като всяка нова дисциплина изучаването на Тае Бо в училищното физическо възпитание и спорт е свързано с полагането на големи физически и психически усилия от страна на учениците при овладяване на новите в координационно отношение двигателни задачи. Проблемът е възстановяването е неразривно свързан с въпросите за повишаване на работоспособността и ефективното отстраняване на умората.

Психическата, сензорната и физическата умора, натрупващи се от обучението на типични за бойните изкуства, нетрадиционни за българското училище упражнения, отстраняваме с методите, които се наложиха в големия спорт, а през последните години и в училищната спортна практика - психофизическа релаксация, автогенна и идеомоторна тренировка, сугестия и др. [2, 7, 11].

Методите за психопедагогически въздействия са свързани с изменението на отделни психически елементи, в резултат на което се оптимизира дейността. В зависимост от конкретните задачи, които си поставя спортният педагог в заниманията по Тае Бо, се подбират съответните средства и методи.

Схема №1. Методи за въздействие и самовъздействие върху учениците



Спортният педагог с помощта на разнообразни методи въздейства върху психиката на учениците (схема №1) и същевременно преподава знания и умения за осъществяване на самовъздействие и саморегулиране на психическите състояния. В заниманията по Тае Бо психическите въздействия се осъществяват под ръководната роля на учителя, чрез неговото умело насочване според целта и задачите, които си е поставил.

В и си хофизическата тренировка различаваме две основни групи методи за въздействие в зависимост от състоянието на учениците (схема №2). Едната група методи се използва при състояние близко до медитивното, наподобяващо състояние на сън, т.е. в състояние на снижено ниво на бодърстване. Втората група методи се прилага в нормално състояние по време на урок, в извънурочната дейност и в свободното време на учениците.

Схема №2 .Методы на психофизическата тренировка



Методите за психофизическа тренировка, осъществявани в състояние на бодърстване по време на двигателна дейност в учебно и извънучебно време, спадат към групата на внушенията - сугесии [2].

Сугестията е метод за психопедагогическо въздействие, при който педагогът влияе върху съзнанието и поведението, волята и чувствата на учениците, организацията на учебния процес и формирането на определени личностни качества.

Намерението за сугестия не означава въздействие [12]. Тя възниква при определени условия:

- вътрешна готовност за внушаемост на отделния ученик и неговите психически особености;
- подходящ по сила, авторитет на учителя с оптимални вокални качества на гласа - по сила, височина, интонационни, категоричност, убедителност, яснота, достъпност и др.;

- подходяща ситуация за формиране на определената установка.

В областта на паравербалната сугесгия работят Дж.Фаст (1993), Ч. Дарвин (1872), Ал. Пииз и Ал. Гарнър (2000) и от българските автори - Д. Кайков (1998). Методите за психопедагогически въздействия в заниманията по Тае Бо имат за цел цялостното развитие на личността на учениците, като влиянието трябва съзнателно да се планира, организира и контролира.

Методите за психофизическата тренировка се прилагат и в състояние на снижено бодърстване или т.нар. медитивно състояние. В заключителната част на заниманието по Тае Бо 3-5 минути се прилага психофизическа тренировка с определена методическа последователност: успокояваща част, въздействаща (формираща) и третата част е мобилизираща.

Успокояващата част наподобява въвеждащата част на А. Алексиев (1968) [2] и включва:

- регулация на дишането;
- регулиране на мускулното напрежение.

Въздействаща (формираща) част е най-обемна и разнообразна. Средствата и методите, включени в нея, не могат да се използват в едно занимание, а служат за осигуряване на разнообразие, многостранност и вариативност на въздействията. По пътя на осмисляне и вътрешно вглъбяване се формират различни представи от автогенната тренировка, идеомоторната тренировка, психофизическата релаксация, различни картинни и цветови представи, с които се постига психо-емоционално равновесие и въздействие върху обучаемите.

Предложената от нас психофизически тренировка във втората формираща част се доближава най-много до комплексите на К. Динейка (1984) [7].

Мобилизираща част - в нея се изпълняват движения, наподобяващи извеждащата част на Е. де Винтер, представена от Е. Генова (1970), но обогатени с мобилизиращи формули и движения, използвани от майсторите по източни бойни изкуства, чиято цел е генерализиране и концентриране на енергия в тялото след направения психически отдих [1].

Подборът на методи, които ще съчетаем в едно занимание, до голяма степен се определя от външни и вътрешни условия - температура, натоварване, психо-емоционалното състояние на учениците по време на час по физическо възпитание и спорт, субективни усещания. Ефективността на психофизическата тренировка зависи до голяма степен от педагогическите способности на учителя и способността му да преценява кои методи ще окажат най-голямо въздействие в съответния момент.

Основни средства за въздействие в психофизическата тренировка по Тае Бо са словото като най-силен дразнител, музиката, упражнения за регулиране на мускулното напрежение и дишането.

Словесните форми, използвани в психофизическата тренировка, представляват условни дразнители. Въздействието им се осъществява с включването на множество сложни условно-рефлекторни механизми и бърза функционална преустройство в организма.

С помощта на думите се предизвикват реални усещания, възприятия и състояния, усещани в миналото чрез съответните представи за тях. Следователно думите, изразяващи усещания, свързани със съответно състояние, могат да предизвикат представи, близки до тези, изпитвани в миналото.

От тук се установява и механизмът на въздействие на словото. Превърнат веднъж в реален условен дразнител въздейства върху процесите на висшата нервна дейност с непосредственото си влияние върху характера и динамиката на мозъчните процеси. Те въздействат на психическите явления и дейността на вътрешните органи и системи на обучаемите.

В заниманията по Тае Бо **музиката** е основно средство с доказана от Питагор лечебно действие. Г. Пиръв и кол. (1981), Р. Коренни (1998), Кл. Гюнтер (1985) говорят за музикотерапия и музика, използвана за подсилване на успокояващите сугестии и автогенни тренировки.

Д. Голман (2000) определя наличието на две съзнания - емоционално, което чувства, и рационално (мислещо), способно за анализ - рефлексия. Емоционалните мисли заедно с рационалното съзнание определят нашите решения [4].

Д. Голман (2000), Хр. Христозов (1995) и др. уточняват, че едната половина на главния мозък отговаря за заложените на човека към изкуства - музика (наклонност, свирене на музикални инструменти, рисуване и др.), а другата половина определя условните рефлексии - заучаване и памет. Доказано е, че по време на учене, ако другата половина не е ангажирана, тя дори пречи на запаметяването. Музиката оказва формиращо въздействие върху емоционалните възприятия. Това ни навежда на мисълта, че формирането на представи и психически въздействия, осъществявани на музикален фон по време на мускулна релаксация, оказват по-голямо формиращо въздействие. От една страна, музиката отстранява страничните дразнители, а от друга подпомага за по-добрата концентрация и подсилва ефективността на психофизическата тренировка.

Чрез психофизическата тренировка се усъвършенства умението за **регулиране на мускулното напрежение** и умението за синхронизиране напрежението в работещите мускули със съответно максимално разхлабване на мускулите антагонисти. Тези фактори определят рационалното овладяване на техниката. Прекадената скованост при овладяване на новите технически похвати води до бърза уморяемост и снижава нивото за ефективното ѝ овладяване.

Дишането е важен биологичен процес и основно средство за въздействие, чрез който съществува нашият организъм. Промените в дихателните процеси оказват голямо влияние върху функционирането на вътрешните органи и системи. Дихателните упражнения влияят на регулацията на нервните процеси и водят до нормализиране на сърдечните процеси и кръвното налягане. Дишането е добър индикатор на най-леките промени в емоционалното състояние на индивида и може да се определи от честотата и дълбочината на вдишване.

Целта ни по време на психофизическата тренировка е дишането да става равномерно и спокойно, а също и да се намали психическото напрежение. Дихателните упражнения подобряват утилизацията на кислорода от организма (активизират кръвоносните съдове и капилярната мрежа), регулират артериалното налягане, уравновесяват нервните процеси.

Чрез успокояващия ефект на основните средства, използвани в психофизическата тренировка, се отстраняват ефектно-конфликтни състояния (страх, тревога, неспокойствие, безразличие), като се предизвикват положителни нагласи.

Методи за психически въздействия, прилагани в заниманията по Тае Бо

За постигане на висока ефективност на заниманията по Тае Бо психическата саморегулираща се тренировка не трябва да се шаблонизира, а да се използват методите ѝ в различни комбинации и модификации, променящи се в съответствие с личностните и възрастови особености на обучаваните и с особеностите на спортната дейност. Чрез прилагането на методите за психофизическо въздействие се управлява и задълбочава естествения ход на релаксацията.

По-голяма част от методите освен самостоятелно, за по-голям ефект се използват в различни комбинации, в зависимост от субективното усещане на учениците, целите и задачите на заниманията по Тае Бо.

Идеомоторна тренировка

Идеомоторното въздействие е метод за психическо въздействие, за формиране и усъвършенстване на кинестезичните и зрителни възприятия при заучаване на техническите похвати при Тае Бо. Идеомоторната тренировка се използва в някои от заниманията по Тае Бо (предимно началните) в заключителната част, в единство с др. методи за психическо въздействие - респираторна сугестия, автогенна тренировка, регулиране на дишането и мускулното напрежение с цветови и картинни представи, и др.

Идеомоторната тренировка, използвана в началния етап на обучението, насочва вниманието към общите параметри като: положение на тялото,

траектория, посока и движение, ритъм (редуване на активни и пасивни фази), оформянето на ударни повърхности и др. В състояние на снижено бодърстване на кората на главния мозък и съсредоточеност, единствен дразнител е ярката представа за правилно изпълнение на движенията.

Идеомоторната тренировка като метод за психическо въздействие се прилага в определена последователност:

- придобиване на предварителна, ориентировъчна представа. Тя включва зрително-двигателна представа, общ контур на действието (движение на цялото тяло и неговите части), основни параметри на движението, сетивни компоненти на образа;
- концентриране на вниманието;
- мислено проиграване - възпроизвеждане на движенията, т.е. характеристиките на техническите похвати се проиграват точно в координационно отношение;
- съпоставяне на мисловната тренировка с усещанията, предизвикани при изпълнение на отделните елементи;
- определяне на резултата от идео-моторното въздействие.

Автогенна тренировка

По данни на Е. Генова (1980), А. Панов и кол. (1973) в методиката на автогенната тренировка се включват способности на различни методи с цел да се повиши психотерапевтичният ефект: самоуправление, саморегулация, самовъздействие, самовнушение, самохипноза, самоубеждение, самовъзпитание, саморазхлабване на мускулите и други системи на организма, прогресивна релаксация, смяна на разхлабването с напрежение, дихателна гимнастика, идеомоторна тренировка, внушението, музикално и цветово въздействие.

Методът се използва за психофизическо въздействие и служи за превключване от натоварване към спокойствие и релаксация. Посредством кратки вербални формули, антиципация на представите и концентрация се формират усещания за релаксация. Методът обучава към контрол над функциите на тялото. Под контрол могат да се поставят стресът, напрежението, умората и др.

Усещането за промяна в тонуса се използва за усилване на представите, които ръководят превключването и създаването на нови нагласи. Постепенно се стига до сумиране на ефектите и бързо превключване и стабилизиране на една психофизически нагласа, предпазваща организма от вълнение и напрежение.

Автотренингът като метод представлява синтез от прийоми за самовнушение и самовъзпитание за регулиране на физиологическите и психическите състояния.

Методи предполага отпускане на тялото, релаксация, съчетана с преднамерено регулиране на ритъма на дишане, усещане за покой и намаляване на емоционалното напрежение. Постига се определено психическо състояние и се формират желани качества на личността.

Сугестия

В практиката се познават два вида сугестия - вербална (речова) и паравербална (без думи).

Вербалната сугестия е метод, който чрез словата, думите внушава или влияе върху съзнанието на учениците с цел да се наложи определено убеждение, поведение и др.

По пътя на вербалното внушение се формират у учениците психологически качества в емоционално-волевата сфера, нравствени и интелектуални параметри.

Важни предпоставки за осъществяване на сугестията са: психическото състояние и отделните особености на всяка една личност от класа; средствата, обстановката, ситуацията, в която се намират оптималните качества на гласа на водещия и неговата авторитетност.

Различаваме два типа внушение - преднамерено (тогава, когато се цели да се получи, формулира точно определена психическа нагласа и др.) и непреднамерена (когато предварително не сме си поставили за задача да се формират определени възгледи, убеждения и др. психологически качества).

Различаваме и още един вид сугестия - безречова (без думи) или т.нар. паравербална сугестия.

Чрез нея се въздейства на обучаващите се посредством експресията на тялото - мимика, жестове, положение на тялото и др. "Езикът на тялото" предава съобщения, внушава определени идеи, отношения, нагласи и др.

Сугестията като метод се осъществява в състояние на бодърстване по време и извън часът по физическо възпитание и спорт. Важен критерий е не само внушението, а възприемането и превръщането му в действие.

Регулация на мускулното напрежение

Този метод е предназначен за изменение на психофизическото напрежение. Регулацията на мускулното напрежение стои в основата на методите на психофизическата и автогенна тренировка. Методиката за изменение на психофизическото напрежение се основава на теорията, че мускулното и психическото напрежение са взаимно свързани. Регулирането на психофизическото напрежение чрез повишаване или намаляване се постига по пътя на регулиране на мускулното напрежение. Регулацията се осъществява чрез максимално налягане и разхлабване на различни мускулни групи или на цялото тяло, за да се осети точното състояние на

отпускане. Формират се различни представи и усещания в мускулите за лекота, приятност, спокойствие и др.

При учениците е по целесъобразно да се насочва вниманието върху точно определен мускул и да се оказва точно посоката на движение (от - до), скоростта за отпускане (бързо - бавно), страната (горна - долна, външна - вътрешна) и др. В зависимост от психическото състояние на учениците се регулират фазите на налягане и отпускане.

За постигане на оптимално психофизическо въздействие е необходимо умелото съчетаване на метода за мускулна регулация с метода за контрол на дишането.

Регулация на дишането

По пътя на концентриране на вниманието върху дихателния процес се предизвиква снижаване на психофизическото напрежение. Разнообразието от дихателни техники се дължи на системата “йога”.

Правилното прилагане на дихателните упражнения с оптимални, краткотрайни задържания на дишането оказва благоприятно въздействие за кръвоснабдяване на сърцето и мозъка.

Регулацията на дишането при човека се осъществява от центрове в кората на главния мозък, като по този начин индивидът може съзнателно да влияе на дихателния си цикъл, регулирайки честотата и дълбочината на дишане. За целта се изпълняват различни по продължителност дихателни цикли, като се използват разнообразни дихателни упражнения.

Сетивно-образна регулация

Сетивно-образната регулация е основен метод, върху който се изгражда цялостната работа на психофизическата тренировка.

Сензориката на човек е главна функционална единица на психическата подготовка, която информационно обезпечава човек.

Процесите усещане, възприятие и представа пряко участват в съзнателната регулация на движенията.

Предизвикването по памет на определени представи и усещания като вид дразнител в съчетание със словото предизвикват големи изменения в психиката на учениците.

Сетивно-образните представи обхващат няколко направления:

- цветова релаксация - по пътя на “пулсиращо” въображение, свързване с определен предмет, “асансьор” (целият етаж е в определен цвят);
- картинна релаксация - предизвикване на образи и картини, които са познати на всички - море, планина и др. Удоволствието предизвикано от картините, природата и музиката се съпровожда с промени в дейността на ЦНС и оказва положително влияние върху целия организъм;

- асоциация по думи - извиква се картина, която ние лично никога не сме виждали, но имаме изградена представа за това как изглежда от книги, телевизия и др. Например: космос, джунгла и др.;

- чувствена представа - предизвикване на образна представа или ситуация, когато ни е било приятно, когато сме се чувствали сигурни и др.

Тези представи са строго индивидуални за всеки участник и целта на педагога е да насочва представите към различни видове чувства и нюанси, а не да влияе върху предизвикания образ.

Сетивно-образната регулация като метод е много обемен и не е целесъобразно да се използват всички направления едновременно в един урок. Тя служи за обогатяване на съдържанието от методи на психофизическата тренировка и участва в различни комбинации с цел по-пълна физическа и умствена релаксация и регулиране на емоционалния тонус.

В заключение можем да обобщим, че наред с другите видове подготовка - техническа и физическа, психологическата подготовка е особено значима за заниманията по Тае Бо.

Психологическата подготовка е предпоставка за повишаване на работоспособността на организма, за усъвършенстване на регулационните му механизми и адаптиране към завишените изисквания на обучението и възпитанието. Тя е основно средство за успешно противодействие на ефектно - конфликтните ситуации в учебната и социална среда.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Генова, Е., Автогенната тренировка в спорта, МиФ, С., 1970;
2. Генова, Е., Психическа саморегулираща тренировка в спорта, ЕЦНПКФКС, С., 1980;
3. Георгиев, М., Те Кион основи на таекуондо, Одисеи, С, 1996;
4. Голман, Д., Емоционална интелигентност, Кибеа, С, 2000;
5. Димитрова, С, Екология на човешкото развитие, спорт и здраве, НСА, С., 1996;
6. Димитрова, С, Психолого-педагогични подходи при възрастовото развитие на подрастващите, НСА, С, 1975;
7. Динейка, К., Движение, дишане, психофизическа тренировка, МиФ, С, 1984;
8. Друмев, Д., Методика за психопедагогически въздействия и взаимодействия в обучението по Айкидо, Автореферат, НСА, С., 2001;
9. Друмев, Д., Методика на психологически въздействия и взаимодействия в обучението по Айкидо, Дисертация, НСА, С, 2001;

10. Кайков, Д и кол., Методи за бързо възстановяване на психфизическите сили, НСА, С, 1999;
11. Кайков, Д., Научни основи на психфизическата подготовка, НСА, С, 1997;
12. Пирьов, Г. и Л. Десев, Кратък речник по психология, Партиздат, С., 1981;
13. Стефанова, Л., Психфизическата подготовка при началното обучение при деца по айкидо, ДР, НСА, С, 1998;
14. Филатов, А., Автогенная тренировка, Здоровя, Киев, 1987;
15. Личева, Т., Психологическо осигуряване на спортната подготовка, НСА, С, 2001

КОМУНИКАЦИЯТА - МЕТОДОЛОГИЯ И ДИАГНОСТИКА

ДИАГНОСТИЦИРАНЕ НА СПОСОБНОСТТА НА УЧЕНИЦИТЕ ЗА
КОМУНИКАЦИЯ С ПОЕТИЧЕСКИ ТЕКСТ
(продължение на “Диагностициране на способността на учениците за
комуникация с прозаически текст”)

*Мария Канева-Донева,
докторант*

ON DIAGNOSTICS OF THE STUDENTS' ABILITIES TO COMMUNICATE
WITH POETRY AT SCHOOL

*Maria Kaneva-Doneva,
post - graduate student*

The article sets the problem of assessing the efficiency of students' communication with the poetic works. It presents a model for diagnosing the students' achievements when the goal is effective communication, not only knowledge of literary art. It is based on Jakobson's communication model, Lotman's ideas for communication with the art of prose and poetry and other results of researches of scientists from USA.

Ако класическата схема на Якобсон за комуникацията може да е ориентир при анализирането на качествено общуване, то схемата на Лотман, представена в “За двата модела на комуникация в системата на културата”(1), посгавя наблюдението на процеса “комуникация на читателя с художествен текст” под микроскоп, тъй като автокомугшкативността е присъща на поетическите текстове. За точното диагностициране на степента на осъществяване на комуникацията от типа читател-текст или ученик (читател) - художествена творба (текст) е необходимо да припомним основните параметри.(2)

Анализира се не качеството на финалните ученически текстове-съчинения като художествени или научнокритически факти, а качеството на литературната комуникация с художествен текст. Целта е не оценка на писателски и критически завършени текстове, а диагностициране на нивото на ефективност на самия процес “комуникация”.

Физичните явления се диагностицират с подходяща апаратура. Протичането на ток, например, може да се отчете с фазомер. Високото кръвно налягане се следи с апарат за кръвно. Какви са критериите, които

ще покажат на наблюдателя, (в случая учителя), “протича ли” литературна комуникация? Какъв е необходимият инструментариум?

Всички сме запознати с “реакциите”, следствие на четенето:

“От тази книга ме заболя глава”; “С тази книга се приспивам още на първа страница”; “Чете се на един дъх.”; “Зачетох я и цяла нощ не мигнах.”; “Така съм се унесъл да чета, че са минали три часа.”; “Сън не ме хваща, откакто прочетох...”; “Откакто прочетох това, спя като къпан.”; “На тази приказка винаги се разплаква и се крие под масата.”; “Не знам какво ми етапа, но както си четях, като ревнах...”; “Разтегна ми се устата от смях, като четох з а “ И м а м мускулна треска на корема.”; “Направо ми се сви стомаха, така е написано, че да те скъса.” и т.н.

Всеки един от нас е чувал или изричал фрази, които описват реакции, следствие на четенето. Те често имат чисто физически измерения, но могат да се разпрострат и изад всички области от духовния ни живот:

“Тази книга промени живота ми.”; “Този господин/според мен, е пречел. Не му се връзван.”; “Откачила е от четене.”; “Тия книги й промиха мозъка.”

Никой не би оспорвал факта, че докато четем, през нас преминава пещо. Това нещо е потокът на общуването, на същинската литературна комуникация с художествен текст. (“Какви мисли ми минаха само през главата...по-добре прочети сама.”) Понякога това нещо засяга съвсем бегло периферията на съзнанието ни, а друг път ни поглъща и преобръща целия ни духовен живот; може както да ни подлуди, така и само да учести пулса ни.

Реакциите на читателя са един от определящите параметри при диагностицирането. Те са в пряка зависимост от способностите за приемане на текстови съобщения с характеристики на художествен текст.

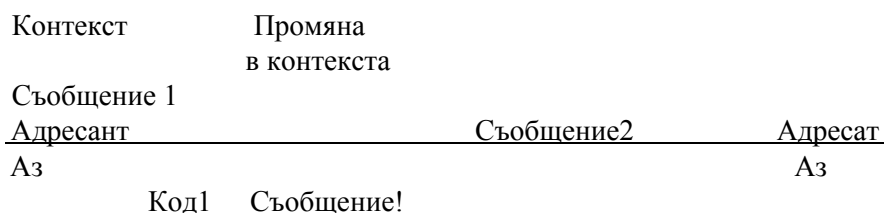
За да се уточнят критериите за “измерване” на качествено общуване с художествени текстове, се изисква определено ниво на познание за спецификата на фикционалните текстове, които се четат, тъй като те не са някаква независима информация, която се прехвърля от една папка в друга, а са “натоварени” с голямо количество енергия, достатъчна, за да размества цели светове, както и да определи и промени самите механизми на общуването. Възприемането не е факт, а процес. В структурата на поетическите текстове са заложени механизми за промяна на самия стереотип за общуване.



(Схема на Якобсон)

Какво е новото и различното в модела на Лотман за комуникацията с художествен текст? В схемата на Якобсон Аз е субект на предавансго, притежател на информацията, а Той е обект, адресат. Предполага се, че дадено съобщение е известно на мен и е неизвестно за него още преди началото на комуникационния акт. Информацията се премества в пространството, (вж. подробно в ст.“За двата модела на комуникация в системата на културата”) (3)

При общуването с художествени текстове отношенията могат да се наблюдават по-прецизно с помощта на модела на Лотман, където се акцентира на другия тип канали за комуникация, не от системата Аз-Той. При тях информацията не се премества в пространството, а във времето. Лотман ги нарича автокомуникативни. Схематично и адресантът, и адресатът се маркират с Аз.



(Схема на Лотман)

Това са случаите, в които човек се обръща към себе си.

Докато каналът “Аз-Той” може да прехвърли обем информация, за която се предполагаше е известна на “Аз” и неизвестна на “Той”, то каналът “Аз-Аз” трансформира тази информация, вътрешно я преустройва, като работи с очакването, че е предварително известна. Адресатът в първия случай не се променя, във втория качествено преустройва същността си,

“тъй като същността може да се трaktuва като индивидуален комплект от социално значими кодове, а тук в процеса на комуникативния акт този комплект се изменя.”(4) Докато в първия случай се променя информацията, във втория тя е константа, променя се притежателят ѝ. Читателят, вместо да приобщи в съзнанието си полученото съобщение към вече съществуващите, започва да мисли, например: “Ана Каренина-това съм аз!” (примерът е на Лотман) или “Печорин-това съм аз!” Започва процес на преразглеждане на своето разбиране за себе си. Полученото съобщение се ползва не като информация, “а като някакъв код в процеса на общуване със себе си”.(5)

“При поетическите текстове носителът на информацията остава същият, но в процеса на комуникацията съобщението се преформулира и придобива нов смисъл. Той е резултат от въвеждането на допълнителен втори код и от прекодирането на изходното съобщение в единиците на неговата структура, като придобива черти на ново съобщение.”(6)

Според Лотман естетическият ефект възниква в мига, когато “кодът започва да се използва като съобщение, а съобщението като код”, когато “текстът се превключва от една комуникационна система в друга, съхранявайки в съзнанието на аудиторията връзката и с двете системи.”(7)

Сюзана Лангър и Башлар наблюдават също този процес, независимо от Лотман, както и един от друг, описват го по различни начини. Според Сюзана Лангър (8) поетическият текст не предава съобщение с някаква информация, а изгражда една виртуална реалност, в която времето тече по различен начин. Тази реалност не се изказва, а се изобразява, ползват се не дискурсивните, а презентативните символи, както в музиката. Музиката живее във времето, а езикът- в пространството. Поетическият текст “настанява” своята реалност във времето.

Бапшар в “Поетика на пространството” (9) нарича превключването на комуникативните системи от една в друга “бленуване”. Читателят спира да чете за миг, фиксира вниманието си върху представа или образ. На езика на Лотман каналът “Аз-Той” се превключва в канал от типа “Аз-Аз”. Башлар наблюдава как читателят “потъва” в образа, пропуска го в себе си и го оставя да “отеква”, да “отзвучава” в него. В поетичния текст съобщенията са “маркирани”, те не предават информация, а отключват това “бленуване”, в което се постига съобщението на адресанта.

Лотман, правейки анализ на комуникативните системи при Пушкин и при Тютчев, описва механизмите му. Контекстът се измества “от нахлулите отвън допълнителни кодове и от наличието на външни тласъци. Вътрешният монолог под влияние на въздействието на ритмични звуци (тракане на колела, ритмична музика).” Системата за общуване от типа “Аз-Аз” е

автокомуникативна. Първият признак, който я отличава от системата “Аз-Той”, е редукцията на думите- те се превръщат в знаци на думи, в индекси на знаци. “С това е свързана и основната особеност на синтаксиса в такъв тип реч: той не образува завършени изречения, а се стреми към безкрайни верига от ритмични повторения.” (10)

Поетическият текст най-често представлява компромис, възникващ вследствие на деформиране на обичайния езиков текст под влияние на законите на автокомуникацията. Засекретяването на текста, построяването му по формулатата “понятно само за опия, за които е понятно”, е свързано с неговото прехвърляне от системата “Аз-Той” в системата “Аз-Аз”. (Членовете на колектива, които използват този код, се разглеждат като единно “Аз” спрямо останалите, от които трябва да се скрие текстът).

Текстът, който е записан с интенция да се сподели, се скрива и зашифрира все по-силно, пропорционално на емоционалния изблик. А той пък от своя страна може да се отчете най-точно не чрез тълкуване и обяснение на образите, а чрез проследяване на ритмичните движения, в които се е скрил. Това, което директно контактува с читателя, което го “вледенява” и “взривява” със силата на емоцията си, може да се наблюдава в “учестения пулс” на текста.

Самото изграждане на връзките в поетическия текст следва различна логика от логиката на информиращото съобщение. Представете си например срещата на читателя със съобщение в пресата за извършено престъпление и попадането на читателя лично “на местопрестъплението”. (11) При директната среща читателят не получава наготово необходимата информация. Трябва да сглобява сам връзките и зависимостите. Това става в състояние на извънредно високо емоционално напрежение, което липсва напълно при четенето на информацията във вестника. Фактът на самата реална случка индуцира част от напрежението, а личностното участие, физическото и духовно присъствие на нещо необичайно, което непременно трябва да се съобщи, мултиплицира този ефект. Съзнанието не просто сглобява само цялата информация - избира, анализира, отгатва и предвижда, а извършва това в крайно възбудено състояние на ума. Емоцията не е последваща анализа на някаква информация, тя е едновременно и изпреварваща, съ-творяваща, и поради личностното участие, изграждаща не хипотези, а реалност. Тоест информацията, за която може да се прочете във вестника, в ситуацията на “участващият читател”, вече не е информация, а реалност, или информация, която сетивно се преживява като реалност.

Ако сега заместим “извършената драма, на което читателят е свидетел”, с “поетична драма, или поетична творба, на която читателят е свидетел”,

може да се доближим до представата за сложността на процеса. Защото логиката на връзките в реалната драма е определена от логиката на реалността. А логиката на връзките в поетическата творба е определена от логиката на фикционалната реалност. В поетическата творба се очаква читателят да е “от посветените”, всичко да се подразбира. Освен това информацията, вместо да се показва в детайлите, в същност се скрива и зашифрова, и колкото по-силна е драмата, толкова по-прикрити са маркерите за проследяването ѝ. Към това се прибавя и спецификата на образното кодиране.

Независимо от разликите, финалното усещане за съ-участие, за съ-творяване на реалност в съзнанието на читателя е също така живо и емоционално, сетивно се преживява като реалност.

И още едно уточнение - при примера с присъствието на читателя на местопрестъплението се има предвид, че той не наблюдава самата драма а само следите от нея непосредствено след нея и не участва динамично като съучастник, само статично я “описва” в съзнанието си. Докато при повечето си срещи с поетически текстове читателят е директно динамично въввлечен в развихрящи се чувства, чисто противоборство може и да не достигне до статично състояние, дори и до финала на творбата, т.е. той не е свидетел, а участник, и то в драма, която не е завършила и може да не завърши, а след прочита да продължи да се движи и развива в съзнанието на читателя. Така че се коригираме и приемаме, че читателят контактува с “поетична драма, или поетична творба, в която лично участва.”

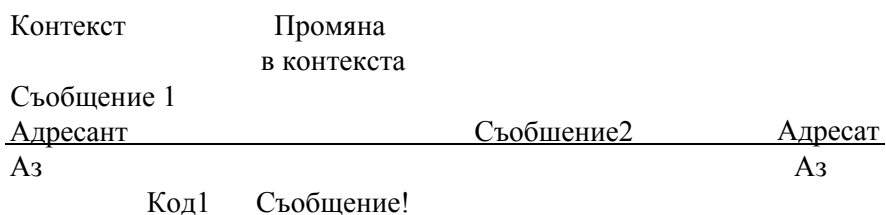
Какви са слышите, които се изминават при такъв път-процес?:

- 1) среща с някакво виртуално преживяване, което иска да се открие, по се скрива;**
- 2) разчитане със съ-изграждане, съ-творчество на виртуалната реалност, в процеса на сглобяването преживявана все повече като реалност;**
- 3) превръщането ѝ в своя реалност;**
- 4) настъпване на качествени промени в личността след пре-формулирането, пре-кодирането, след трансформираното преживяно.**

Този процес активира глобално участието на личността. Той не може да се сравни с преразказа и разсъжденията към него. Те са като поднесеното във вестника съобщение с коментар. Такова съобщение не може да удовлетвори тази жажда за разбиране, участие и духовно образование и съ-творчество, която провокира всеки един художествен текст.

**Диагностициране на способността на учениците за литературна
комуникация с поетически текстове**

Схемата на Лотман за автокомуникативността на художествените текстове задава основните параметри на такъв тип диагностика.



(Схема на Лотман)

Изследва се ефективното протичане на комуникацията в различни ключови точки:

- 1) Степен на активност на връзката “Адресант - Адресат” и ниво на осъществяване на контакта.
- 2) Степен на припознаване / изясняване на контекста на съобщение 1
- 3) Степен на познаване на процеса на промяна на контекста и преформулиране на съобщение1 в съобщение 2
- 4) Степен на разпознаване на новото кодиране на прекодираното изходно съобщение
- 5) Настъпване на качествени промени в личността след пре-формулирането, пре-кодирането, след трансформираното преживяно, изразени в способност за адекватна “реплика” в диалога с текста.

Работата, която предстои, преминава през три главни етапа:

- **среща с някакво виртуално прежния нане. което иска да се открие, по се скрива;**
- **разчитане със съ-изграждане, съ-творчество на виртуалната реалност, в процеса на сглобяването преживявана все повече като реалност;**
- **превърщането ѝ в своя реалност.**

При изследването на Ефективността на комуникацията на база зададените в схемата на Лотман параметри, учителят диагностицира показателите на всеки един ученик, анализирайки 1) съставен от учениците текст по

поставена от учителя задача и 2) ученическите писмени отговори на въпроси, зададени на принципа на директната или перспективната анкет а.(12)

Коефициентът на Ефективност на комуникацията може да се отрази в йерархична стълбичка на комуникативните ситуации, показваща степента на застрашеност на контакта.

Ето как изглежда това за всяка една от ключовите точки в общуването - читател - текст:

1. Степен на активност на връзката адресант - адресат и ниво на осъществяване на контакта:

Задължителни условия: Адресантът и адресатът трябва са палице и да могат да осъществят контакт (т.е. да има конкретен текст, конкретен читател и техническа възможност да се срещнат).

Йерархична стълбичка на комуникативните ситуации от А до Д:

А= максимален брой точки при оценяването на комуникативната ситуация (според избраната система на оценяване - петобална, шестобална, от 1 до 10, изразена в проценти или по друг начин, според избора на оценяващия).

Д= нулев брой точки при оценяването = нулева комуникация.

А. Текстът е налице и ученикът (читател) желае да го чете сам.

Б. Налице е **откъс** от текста и ученикът (читател) има техническата възможност да го чете сам.

В. Текстът е четен на глас пред ученика (читател) дословно, без преразказване и без допълнителен анализ и коментар /извън рамките на самото изразително четене/ и ученикът (читател) има желание да чуе този прочит.

Г. Откъси от текста са четени на глас на ученика (читател), друга част са преразказвани на ученика(читател).

Д. Текстът не е познат на ученика (читател), а е анализиран и коментиран от друг читател и ученикът (читател) няма желание за това.

Ефективността на литературната комуникация е нулева в ситуация Д, защото реализацията на ученика - читател като читател е нулева, т.е той се превръща само в ученик и вече не е читател.

2. Степен на припознаване / изясняване на контекста на Съобщение 1

Задължителни условия: Ученикът да има достъп до достатъчно голям откъс от текста (особено при работа с поеми), за да може да си изгради минимума необходими впечатления.

Степента на изясненост /фокусиране/ на контекста на Съобщение 1 се изразява в йерархична стълбичка на комуникативните ситуации от А до Д.

А= максимален брой точки при оценяването на комуникативната ситуация (според избраната система на оценяване - петобална, шестобална, от 1 до 10, изразена в проценти или по друг начин, според избора на оценяващия).

Д= нулев брой точки при оценяването = нулева комуникация.

Диагностицирането се извършва на базата на текстове, създадени от учениците при изпълнение на поставени от учителя задачи с обща цел. Първи етап: **Учениците трябва творчески да опознаят някакво виртуално преживяване, което е разгърнато в поетическа творба, (следователно в желанието си да се открие, се скрива).**

Подходящи са поредица от задачи, в зависимост от сложността на текста. Пример:

Първата задача цели да открият сами колкото могат повече връзки и зависимости и да ги скицират в таблица. Втората - да извадят в колона ключови думи от текста и срещу всяка да запишат първите си спонтанни асоциации, образи, представи, след което да сглобят собствен текст, в който точно да заместят лексиката на творбата със своите еквиваленти. Новият текст се оставя встрани. Трета задача изисква срещу същите ключови думи да запишат отново свои, но не случайно асоциирани, а думи - абстрактни понятия. Например, ако във втора задача срещу “дъжд” е записана асоциация “топъл”, сега се записва “надежда”, или “ревност”. Изгражда се нов текст, в който ключовите думи от текста се заместват с еквивалентите на ученика. Впечатленията от работата се споделят и ученическите текстове се коментират във връзка с дадения първоначално за прочит.

Може да се проведе диагностициране и на база писмените ученически отговори на подбрани от учителя въпроси (на принципа на директната или перспективната анкета).

А. Контекстът на Съобщение 1 е видим за ученика (читател), нюансите са доловени (може свободно да се възпроизвеждат собствени текстове с подобен контекст и текстове с различен, “подменен” контекст, като различието се осъзнава).

Б. Контекстът е добил видимост за ученика(читател), но трудно се приема, нюансите не се забелязват.

В. Контекстът е неясен за ученика(читател), не се възприема, въпреки желанието да се долови.

Г. Контекстът е неясен за ученика (читател), въпросите му/ текстовете му/ не показват стремеж да си го изясни или въобще липсват, ползват се чужди готови коментари и оценки.

Д. Контекстът е неясен, блокирано е желанието за продължаване на контакта с текста.

В ситуация Д ефективността на комуникацията е нулева, защото контактът е сериозно застрашен, т.е. на този етап прекъсва.

3. Степен на познаване на процеса на промяна на контекста и преформулиране на Съобщение1 в Съобщение 2

Задължителни условия: Ученикът да има условия за самостоятелна работа и да има достъп до достатъчно голям откъс от текста (особено при работа с поеми), за да може да си изгради минимума необходими впечатления.

Степента на познаване на процеса на промяна на контекста и преформулиране на Съобщенията се изразява в йерархична стълбица на комуникативните ситуации от А до Д.

А= максимален брой точки при оценяването на комуникативната ситуация (според избраната система на оценяване - петобална, шестобална, от 1 до 10, изразена в проценти или по друг начин, според избора на оценяващия).

Д=нулев брой точки при оценяването = нулева комуникация.

Диагностицирането се извършва на базата на текстовете, създадени от учениците при изпълнение на поставени от учителя задачи с обща цел. **Втори етап: Предстои им опознаване на текста чрез съ-изграждане, съ-творчество на виртуалната реалност, която в процеса на сглобяването се преживява все повече като реалност.**

Поставя се за задача свободното преработване на наличните записани текстове и таблици, които се ползват до изграждането на един нов текст, в който намесата на ученика не се изчерпва със заместване на думи само от едната група. Правят се опити да се спазят връзките и зависимостите от оригиналния текст, като всяко нововъведение се мотивира. Впечатленията от работата се споделят и ученическите текстове се коментират във връзка с оригиналния текст.

Може да се проведе диагностициране и на база писмените ученически отговори на подбрани от учителя въпроси (на принципа на директната или перспективната анкета).

А. Същността на процеса на промяна на контекста и преформулирането на Съобщението се познава, връзките и зависимостите от оригиналния текст се включват с лекота в структурата на ученическия текст, въвеждат се и нови зависимости, адекватни на преформулираното съобщение.

Б. Същността на процеса се долавя, работи се с лекота, текстът на ученика запазва в общи линии връзките и зависимостите от оригиналния текст и осъзнава ролята на промените, които неминуемо настъпват.

В. Същността на процеса не е съвсем ясна, поради това и се усеща осезаемо, под формата на съпротивление. Съставянето на текста е затормозено. Затруднено е и запазването на връзките и зависимостите в

ученическият текст. Има желание за доизясняване на спецификата на оригиналния текст.

Г. Създаденият от ученика текст много се отдалечава от контекста на оригиналния текст и ученикът не може да мотивира и обясни защо, но има желание да си изясни това.

Д. Създаденият от ученика текст няма никаква или има само формална връзка с оригиналния текст и ученикът няма желание за разбиране на дискутираните проблеми, нито за контакт с оригиналния текст.

В ситуация Д ефективността на комуникацията е нулева, защото контактът е сериозно застрашен, т.е. на този етап прекъсва.

4. Степен на разпознаване на новото кодиране на прекодираното изходно съобщение

Степента на разпознаване на новото кодиране на прекодираното изходно съобщение се изразява в йерархична стълбица на комуникативните ситуации от Л до Д.

А= максимален брой точки при оценяването на комуникативната ситуация (според избраната система за оценяване - петобална, шестобална, от 1 до 10, изразена в проценти или по друг начин, според избора на оценяващия).

Д= нулев брой точки при оценяването = нулева комуникация.

Диагностицирането може да се извърши чрез поставена задача за съставяне на съвсем различни нови ученически текстове, имитиращи четения текст с въвеждане на всякакви промени по отношение на чувства, мисли, идеи или с текстове - продължения на четения текст. Трети етап: Предстои свободна работа с виртуалната реалност на четения текст и изграждането на нейни еквиваленти.

Може да се диагностицира и на базата на ученическите писмени отговори на подбрани от учителя въпроси (на принципа на директната или перспективната анкета).

А. Прекодираното съобщение се разпознава отлично от първоначалното, работи се свободно с художествения код на оригиналния текст.

Б. Прекодираното съобщение се разпознава като различно от първоначалното, но не се работи свободно с художествения код на оригиналния текст въпреки желанието за това.

В. Художественият код се разчита схематично и небрежно, нюансите не се долавят.

Г. Художественият код не се разчита, ползват се готови "преводи".

Д. Художественият код не се разчита и не се правят никакви опити за постигане на съобщението.

5. Настъпване на качествени промени в личността след пре-формулирането, пре-кодирането, след трансформираното преживяно, изразени в способност за адекватна “реплика” в диалога с текста. Кодиране на собствен текст - реакция на прочетения.

Когато литературната комуникация протича ефективно, ученикът (читател) е в състояние да създаде свой собствен текст - “реплика” в диалога с текста. Разбира се, това не се случва винаги и не може да бъде определящ параметър, от който категорично да зависи диагностицирането, но може да се вземе в пред вид, защото е естествен израз на качествено общуване.

А. Създаване на текст по собствено желание, провокиран от четения текст, но служещ си със собствена система за кодиране.

Б. Създаване на текст по собствено желание, провокиран от четения текст, имитиращ системата за кодиране на четения текст.

В. Създаване на текст - коментар по собствено желание, ползващ не художествена система за кодиране, провокиран от теми и проблеми, засегнати в четения текст.

Г. Създаване на интерпретативен текст не по собствено желание, ползващ не художествена система за кодиране, по проблеми и теми, засегнати в четения текст.

Д. Създаване на интерпретативен текст не по собствено желание, ползващ чужди коментари, анализационни наблюдения и оценки по проблеми и теми, засегнати в четения текст.

Д = нулева ефективност на комуникацията, тъй като след срещата с текста ученикът(читател) въпреки придобити знания и чужди впечатления за текста не показва способност да контактува с него, запазва дистанция и няма поведение на страна в общуването.

Ако трябва схематично да се отрази Ефективността на комуникацията с поетически текст, определящите параметри биха изглеждали така:

Е - Ефективност на комуникацията

1. К - Контакт

2. К1-Контекст

3. К1 Т- Трансформация на Контекста

4. К2 - Код

5. К2 Т- Трансформация на Кода

6. С - Способност за продължаване на общуването

Формулата би изглеждала така:

$E - K (K1 + K1T + K2 + K2T) + C$

Ако К (контакт) има нулеви показатели, сборът от следващите величини (К1 и К2Т) се обезсмисля, тъй като прекъсването на контакта,

в която и да е точка от комуникативната верига, прекъсва общуването и ефективността му става нулева.

От своя страна, ако К има висока стойност, ниската способност за изясняване на контекста или трудностите при разчитането на кода нямат решаващо значение, защото качественият контакт има потенциал да умножава многократно възможностите за декодиране.

Той обаче също може да прекъсне, ако сборът на К1, К1Т и К2, К2Т е нулев, т.е. тоталното неразбиране на текста от ученика може да анулира силния първоначален импулс за общуване, благодарение на който контактът е започнал и книгата с в ръцете на читателя.

И на последно място, дори ако общуването е претърпяло пълен провал, е възможно да възникне “ответна реплика”- С - - реакция на ученика към текста, с който по една или друга причина не е осъществил контакт. Тази реплика може да е иронична, критична, небрежна, независимо каква. Фактът на възникването ѝ често активира едно ново вглеждане в “подминатия” текст и понякога с месеци закъснение се превръща в мост на Читателя към Текста.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Лотман, Култура и информация, 1992
2. Канева, М., ст. Диагностициране на способността на учениците за комуникация с прозаически текст, сб. Образованието-глобална идентичност и културно разнообразие, Стара Загора, 2003, т.1
3. Лотман, Ю., Култура и информация 1992, София, стр. 75
4. Лотман, Ю., Пак там
5. Лотман, Ю., Пак там, стр.87
6. Лотман, Ю., Пак там, стр.75
7. Лотман, Ю., Пак там, стр.89
8. Лангър, С. Чувство и форма, 1977
9. Башлар, Поетика на пространството, 1991
10. Лотман, Ю., Пак там, стр.82
11. Канева, М, Литературната комуникация с художествен текст (8. клас), Ст. Загора, 2003, стр. 25.
12. Смит и Тейлър, Комитет за осемгодишното изследване, 1942г., стр. 319; Леуи, Класификация на образователните цели. Емоционалната територия, 1966, стр.58, стр. 168-174; Кратул, Блум и Мазня, Класификация на образователните цели, кн.2, 1964; Скривън, Ученическите ценности като цел на образованието. 1966, стр.42.

ЗА МЕТОДОЛОГИЯТА НА НЕВЕРБАЛНОТО
ИЗРАЗЯВАНЕ ПРИ ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ОБЩУВАНЕ

*гл.ас.д-р Бялко Бялков,
доц.д-р Георги Иванов*

ABOUT THE METHODOLOGY OF NON-VERBAL EXPRESSION IN
PEDAGOGICAL COMMUNICATION

*Assisi. Prof. Bialko Bialkov, PhD
Assoc. Prof. Georgi Ivanov, PhD*

The object of this study is the methodology of investigation of the role of interpersonal communication in pedagogical aspect. Some theories are analysed which directly or indirectly influence the non-verbal expression through body language. A great part of the expressive- mimic and object-acting non-verbal means are presented as well as their rationalisation with the purpose of decoding and understanding non-verbal messages from teachers and growing ups. In this way we hope to help the social co-ordination between interlocutors in the pedagogical process, achieve quicker socialising of the growing ups and enhance the effectiveness of the educational work.

Обект на разработката е методологията за изследване ролята на междуличностното общуване в педагогически план. В студията са разгледани и анализирани някои от теориите, имащи пряко и косвено отражение при невербалното изразяване чрез езика на тялото. Обхваната е една голяма част от богатата палитра на експресивно-мимическите и предметно действените невербални изразни средства и тяхното осмисляне с цел, декодирането и разбирането на невербалните послания от учители и подрастващи. По този начин се надяваме да подпомогнем социалната координация между събеседниците в педагогическия процес, по-бързото вграждане на подрастващите в структурите на социума и повишаване на ефективността и резултативността на УВП.

Проблемът за методологията на невербалното изразяване в литературата е твърде дискуссионен. Причините произтичат от множеството концепции за изследване в различните науки - физиология, биология, психология, медицина, педагогика и др. Считаме, че изследванията в социалните науки трябва да обхващат невербалните послания в контекста на тяхното мултинационално и мултикултурно проявление. Във връзка с това допус-

каме, че резултатите от изследванията в различните научни области следва да се допълват, взаимно обогатяват и разглеждат като основа за разбиране на специфичните социални проявления на несловесното изразяване.

Обект на разработката е методологията за изследване на невербалното изразяване при междуличностното общуване в педагогически план.

Палитрата от експресивно-мимическите и предметно действените невербални изразни средства за педагогическо общуване е твърде разнообразна. Тя включва: *движението на тялото и позата; промяната в изражението на лицето; видът на погледа; гримасите с очите; видовете усмивки и физиономии; положението на ръцете и пръстите; жестовите с дланите; положението на краката; положението на главата-кимане, завъртане и пр.; физиката и физическият контакт, докосването; символните изразни средства за комуникиране; изразните вокализации; локомоторните и предметните движения, свързани с приближаването, с отдалечаването, с връчването на предмети; видът на походката и др.*

Съществуват множество професии, при които се работи в екипи и група от хора, но нито една от тях не е като тази на педагога. Нейният характер и специфика са такива, че тя не може да бъде упражнявана без задълбоченото познаване на учениците, без точност на социалните и личностните преценки за тях. Учебно-възпитателната дейност с подрастващите в училище се основава най-вече върху основата на педагогическото общуване, без което резултатите от обучението и възпитанието биха били недостатъчно резултативни.

В строго теоретичен план педагогическото общуване е изследвано от позициите на взаимодействието възраст-дете. Считаме, че невербалните послания като една от формите за експресивно изразяване са различни за отделните възрастови групи. Това ни дава основание да допуснем, че оптимално педагогическо общуване може да се осъществи, ако участниците в него се разглеждат като субекти на взаимодействието. Субективната същност на ученика е обект на изследване както във физиологията, така също и в психологията. В методологичен план научните изследвания върху педагогическото общуване би следвало да се основават както на теоретичните постижения в областта на физиологията, така също и в областта на психологията.

Основавайки се на дългогодишните си наблюдения, Рос Бък разработва теорията за асиметричното развитие на мозъчните полукула-мозъчните хемисфери. Тази теория има фундаментално значение за разгадаването на невербалния език. Основното в нея е, че всяка хемисфера на мозъка на човека лява и дясна, е специализирана да осъществява различни функции. Доказано е, че двете мозъчни полусфери обработват различни видове информация и

се занимават с различни типове проблеми. (6.) Още през 1861 година Гал Франц Йозеф пръв начертава карта на мозъка - (мозъчната локализация), а Пол Брок открива центъра на речта в мозъка.

Теорията за асиметричното развитие на мозъчните полукуълба потвърждава недвусмислено предимството на лявото мозъчно полукуълбо, а именно, че: *лявата хемисфера е по-логична и вербална, а дясната е по-интуитивна и творческа; лявата хемисфера борави с думи, а дясната - с картини; лявата мозъчна полусфера оперира с части и детайли, а дясната - с нещата като цяло и взаимоотношения между отделните части; лявото мозъчно полукуълбо анализира, раздробява на части, а дясното синтезира и съгражда цялото; лявото полукуълбо използва последователното индуктивното систематично мислене, а дясното - дедуктивното-обобщителното-холистичното мислене; лявото полукуълбо е ограничено в понятието време, а дясното - не; лявото полукуълбо контролира движенията на дясната ръка и е главен център за приблизително 98% от десноръките и за повече от 50% от леворъките; лявото полукуълбо контролира както писмената, така и устната реч и т.н.* (б.с.23.)

Според Рос Бък хората виждат нещата по различен начин макар че светът, в който живеем е предимно “ляво-мозъчен”. Безспорно е обаче, че при общуването и социалната си координация човек използва и двете мозъчни хемисфери, но едната от тях понякога е доминираща. Така се е оформило и становището за дясно-мозъчни и ляво-мозъчни хора силно изразено при дясно-леворъките. Установено е, че 90% от населението на Земята предпочита да използва дясната си ръка. Загадката на това универсално предпочитание е дало началото на много тълкувания.

Дали човек използва лявото си полукуълбо може да отгатнем, ако наблюдаваме очите на събеседника (например, ако те се движат надясно, когато говори). Леворъкият, който говори и движи очи наляво, или пише с наклон надясно, използва дясното си полукуълбо за говоримата и писмената реч. Почти 40% от леворъките индивиди имат говорни центрове в дясното полукуълбо. Смята се, че леворъките и десноръките възприемат света и средата различно. Много малък процент от леворъките имат говорен център и в двете полукуълба, а ръцете па всеки човек са свързани със съответното противоположно полукуълбо на мозъка.

Друга теория за нееловесните инвенции и експресии интерпретира връзката между интелекта и вербалните способности. Още в древността за това са написани много трактати. Един от тях е този на Квинтилияп. За интелекта се е съдило по външни анатомични признаци като вида и формата на лицето, ръцете, краката и т.н. Така например, ръцете се подразделят на четири типа, съответстващи на четирите природни

елемента- *вода, огън, земя, въздух*. От тях се съди за интелектуалното равнище на индивида и за предразположеността му да упражнява една или друга професия. Съществува и класификация, разглеждаща седем типа ръце. Тя е направена през XIX век от Казимир Д.Арпантш и включва: *елементарната, философската, коничната, психичната, лопатовидната, квадратната и смесения тип ръка*. За всяка една от тях има подробни интерпретации и тълкувания.

От *физиологична гледна точка* е доказано, че от всички пръсти на ръката най-важният е палецът. Това най-лесно може да проверим при захват на някакъв предмет с ръката. Ако се вгледаме във формата на палеца, линиите и хълмовете по дланта си ще открием, че те също са различни.

Историята на човешкото познание сочи, че леворъкни хора са били такива гении като Леонардо да Винчи, Микеланджело, Бенджамин Франклин, Хари Труман, Елизабет Втора, Сергей Рахманинов и др. В по-ново време леворъкостта е характерна за такива личности като Бил Клинтън, Дж.Буш, Принц Чарлз, Бил Гейтс, Пол Макартни, Джулия Робърте, Брус Уилис и много други.

Изобщо, ако теорията за леворъкостта е загадка, то по-голяма енигма е използването на двете ръце от хората еднакво.

Използването на едната част на тялото, например на дясната ръка по-умело, отколкото другата, се нарича *“латерална доминантност”*.(5.с.567.) Браун предлага 10 теста за определяне на водещата латерална доминантност. Това са: *писане; запалване на клечка кибрит; метене; чертане; вдигане на капак на кутия; използване на лъжица, нож и ножници; хвърляне на предмет; миене на зъбите*.

В еволюционен план според Ч. Дарвин иевербалната сигнална система е много по-стара и затова е по-адаптирана за предаване на базисни съобщения, свързани с настроенятия, преживяванията, емоциите и чувствата обладали човека.

В края на XIX век Зигмунд Фройд създава психологическото учение за *психоанализата*.(5.) Ако първоначално тя е означавала *лечебен метод* на т.нар. *“свободни асоциации”*,(9,10.) по-късно се развива като *“теория за човешката личност”*. Според нея психичното е съставено от три сфери: *подсъзнанието, съзнанието, върх “Азът” и егото*.

Ако подсъзнанието обхваща инстинктивните влечения на човека, *съзнанието* е психичният апарат за съзнателно психичното ориентиране и отражение на действителността от хората. Едва ли може да се отрече, че човек с високо равнище на индивидуално съзнание, по-точно действа и съобразява постъпките, и най-вече поведението си, с установените правила

в социума. Това е така, защото само и единствено човекът е носител и субект на психика и съзнание.

⁴¹*Свърх Лът*” оценява вътрешните, строго индивидуални изначални и неповторими преживявания и поведение на индивида в съответствие с обществените норми.

От **психоанализата**, разпространена най-вече в САЩ, се отделят няколко школи: “Индивидуалистичната психология” на А.Адлер; “Психоаналитичната школа в медицината” на К.Юнг; “Психотерапията”; “Приложната психология”; “Психотехниката” и др.(5.)

Английският клиничен психолог Айзенк, а така също и Зихфрид Шнабъл подразделят хората на: **екстравертирани** (буквално насочени навън); **интровертирани** (насочени навътре).(1 л.с.79.) Полюсите на тези два типа характери се локализируют като качества на **емоционалната стабилност** и на **емоционалната нестабилност-лабилност** на човека.

Още Хипократ, а по късно Фройд, Юнг и други посочват, че интровертираните са повече склонни към нервно-психически разстройства на здравето отколкото екстравертираните. Карл Юнг разглежда отношението *екстраверсия-интроверсия* като основна дименсия на човешкия характер и темперамент. Според него в екстравертирано състояние всеки индивид възприема, мисли и чувства и действа по отношение на обекта. При интроверсията интересът се измества от обекта към субекта - т.е. към собствения съзнателен опит на човека, към “Аза”и “егото”. От своите изследвания Зигмунд Фройд заключава, че екстраверсията е здравото състояние, докато интроверсията съставлява предразположеност към патология. (9,10.)

Още преди столетие руският физиолог И. П. Павлов прави деление на типовете висша нервна система. Според силата на възбудните и задръжните процеси и главно от степента на тяхната уравновесеност и подвижност той класифицира хората на: *силен неуравновесен - холерик; силен уравновесен подвижен - сангвиник; силен, уравновесен малко подвижен - флегматик; слабият тип, при който възбудните и задръжните процеси са слабо развити - меланхолика*. Всички те не съществуват в самостоятелен идеален вид, а при всеки тип има и по нещо привнесено от другите.

Зигмунд Фройд обособява т.наречените **еротични, нарцистични и натрапчиви либидни типове**. (9,10.)

Макар и накратко - в шрихи разгледаните параметри на темперамента обхващат **емоционалността, моториката, пластичността; общата сензитивност- чувствителност** и пр. на човека. Те са важни, защото оказват съществено влияние върху **субективната психическа активност**, а

от тук и на характера и спецификата на" вербалното и невербалното педагогическо общуване. (4.С.33.)

На базата на представените теоретични постановки за невербалното изразяване във физиолгичен и психологичен план можем да твърдим, че за ученика не може да се съди само по анатомичните му особености. Тук от особено значение са т.н. снопове от жестове и движения, които са подсъзнателно и съзнателно обусловени.

По своя характер невербалното педагогическо общуване е *съзнателно взаимодействие чрез знакови конвенции, експресии и изразение на езика на тялото. Несловесната комуникация е насочена към съгласуване и обединяване на съвместните усилия на участниците в УВП за достигане на общ позитивен резултат от него.*

Отчитайки различието между научно познание и учебно познание, учебната дейност в по-голямата си част е преподаване на обективни истини, на закони и закономерности. Педагогическото общуване в обучението и възпитанието носи рационален характер и преследва преди всичко в единство както гносеологически, така и социално-възпитателни цели. В обучението, според проф. М. Андреев, ученикът овладява субективно ново, по обективно неново знание. Не бива да се забравя, че гносеологическият аспект на общуването при преподаването и ученето трябва да върви в паралел с *"емпатичното слушане"*. (б.с.358.) Рационалното педагогическо общуване в УВП трябва да бъде съчетано с емпатично слушане. Така комуникацията между събеседниците се явява и ключ към обогатяване както на вербалния, така и на невербалният език, с който си служат учителите и учениците. По този начин според Стивън Кови се обогатява т.наречената **"Емоционална Банкова Сметка"** на човека, (б.с.361.)

При *"емпатичното слушане"* (б.с.361.) човек използва и дясното полукълбо, а не само лявото. В процеса на обучението подрастващите освен, че развиват интелектуалната си сфера, те усещат, чувстват и схващат интуитивно събеседника си, по така наречените невербални мълчаливи послания.

Несловесните експресии въздействуват на подсъзнателно ниво, оставяйки траен отпечатък върху начина, по който мислим, чувстваме и се държим. Следователно, никак не е без значение как в съвместно осъществяваната учебно-възпитателна работа се развива, променя и формира както интелектуалната, така и емоционално-волевата сфера на съзнанието и психиката на учащите се. Това е така, защото през целия си съзнателен живот човек се обучава да чете, да пише, да говори, да смята, но как да слуша и общува, как да се радва или скърби от успехите и неуспехите на своите съученици и пр., като че ли такъв курс на обучение не

преминава. А слушането и общуването с намерение да разберем събеседника си и той нас, е преди всичко голямо умение и изкуство. Способността на учителя да слуша и общува невербално с подрастващите е своеобразна форма на разбиране, форма на съгласие, форма на даване на оценки, форма на самопознание и изразяване на собственото “АЗ”. Така, че **“емпатичното слушане”** при педагогическото общуване, означава, “не, че сме съгласни с някого, а че напълно и из основи го разбираме и то не само интелектуално, но и емоционално”, (б.с.358.) А това вече е сигурен показател за авоарното богатство на емоционалната банкова сметка на събеседника.

Декодирането и реагирането на невербалните послания от подрастващите, с които общуваме като възпитатели, става много по-автоматично и сякаш безсъзнателно и интуитивно, отколкото осмислянето на вербалните реакции, (1.с.185.) Изследванията показват, че несловесните съобщения и изразни средства, изпращани от тялото, са много по-мощни в предаването на нагласите и чувствата.

Ролята и предназначениостта на невербалната комуникация според М. Аргайл (2.) и в педагогическото общуване като социално явление е средство: **първо**, за управление на социалната ситуация; **второ**, за себепредставяне; **трето**, за предаване на емоционални състояния; **четвърто**, за предаване на информация на нагласите и **пето**, за осъществяване на контрол върху канала. От това следва, че проблемът за методологията на невербалните инвенции, конвенции, експресивни послания, изразяване и пр., при педагогическото общуване в по-голямата си част се определя от единството на разгледаните теоритични концепции. Те представляват методологическия алгоритъм за изследване на невербалното изразяване при педагогическото общуване.

ЛИТЕРАТУРА:

1. **Андреева, Л.**, Социалното познание и междуличностното взаимодействие. С.,1998, 528 с.
2. **Аргайл, М., и М.Хепдърсъе.** Анатомия на човешките отношения, изд. ”Наука и изкуство”С.,1989.,415 е.
3. **Бялко, Б., Георги, И.**, Какво научаваме за ученика когато мълчи...(Тренинг за диагностика на невербалния език при педагогическото общуване), ИК ”Кота” Ст. Загора.2002. 200 с.
4. **Делчева, Т.**, Психологически параметри на активната позиция на детето в УВП. Годишник на Тр.У-ДИПКУ - Ст. Загора.2001. с.23.
5. **Енциклопедия Психология.**, изд. ”Наука и изкуство” С, 1998. 1512 с.- под ред.на Реймън Дж. Коренни, превод от английски.

6. Кови, С., Седемте навика на високо ефективните хора. Действена стратегия за личностна промяна. Серия - Познай себе си. "Кибиес" G, 1999. 500с.

7. Люис, Д., Тайният език (мълчаливите послания), (Магията на успеха)., изд. "Кръгозор". С, 2001.327с.

8. Пийз, А., Гарнър, А., Езикът на тялото. Скритият смисъл на думите., изд.къща "С1ЕЕА", С. 2000.337с.

9. Фройд, З., Въведение в психоанализата. С., Наука и изкуство" 1990.

10. Фройд, З., Отвъд принципа на удоволствието.С., Наука и изкуство .1990.

11. Шпабл, З., Нервен ли сте? Изд. "Медицина и физкултура" С, 1984. 291с.- превод от немски

**ВЪЗПИТАНИЕТО И ОБУЧЕНИЕТО НА ДЕЦАТА/УЧЕНИЦИТЕ:
ИГРОВИ, ИЗОБРАЗИТЕЛНИ И БИТОВО-ТЕХНИЧЕСКИ
ДЕЙНОСТИ**

ПОЗИТИВНО ВЪЗПИТАНИЕ НА ДЕЦАТА В
ПОДВИЖНИТЕ ИГРИ*Доц. Тайка Георгиева Ангелова, д.п.н.*

POSITIVE PRE-SCHOOL EDUCATION IN MOVEMENT GAMES

Assoc. Prof. Tanka Angelova, D. Sci

This paper deals with formulating the essence and traits of positive pre-school education in movement games. Some appropriate methods and tools for effective pedagogical interaction and successful physical education are presented.

Key words: positive, effective, game, pre-school physical education

‘Да обичаме детето е началото и краят на възпитателното изкуство. Но, за да го обичаме, въпреки недостатъците му, трябва да знаем да го разбираме, а за да го разбираме, трябва да го познаваме.’

Едуард Клапаред (2, 22)

Човешкото общество е длъжник на децата. Множество мечтатели описват в свои произведения живот на децата в безгрижие, игри, благополучие. Но реалността е друга - дори в настоящето, въпреки еволюционното развитие и научно-техническите постижения не се осигурява за всяко дете необходимото за нормалното съществуване и развитие.

Всеобщата декларация за правата на човека (1948), Конвенцията за правата на детето (1989) и други документи на Общото събрание на ООН, на Международната организация по предучилищно възпитание (ОМЕР), на различни световни, местни организации, на правителства, учени и други, прокламират към разбирателство и уважение на човека. Вниманието се насочва към закрила на детето, за осигуряване на условия за неговото образование и възпитание в дух на достойнство, толерантност, свобода. Посочва се необходимостта да се зачита правото на всяко дете **“на участие в игри и забавления, подходящи за възрастта му, и на свободното участие в културния живот и в изкуството. То трябва да е напълно подготвено да води живот на самостоятелна личност” (3,2).** Независимо от документите, проблемите остават. Повишават се предизвикателствата пред образованието, пред предучилищното възпитание, пред педагога. Промените в

общественото развитие налагат нов поглед към децата, с различно отношение и стил на педагогическо взаимодействие, изискват непрекъснато актуализиране на педагогическата теория и практика (4; 8; 9).

Въпросът е въпреки трудностите в съвременните условия как да подпомогнем детето в неговите потребности от двигателна активност, от разнообразни игри и занимания, да стимулираме благоприятно развитие и успешни изяви.

Любовта към детето, вярата в неговите възможности, проявата на търпение, добронамереност, равнопоставеност са **водещи** във всички реформаторски идеи на педагозите като Я. А. Коменски, Й. Г. Песталоци, П. Ф. Лесгафт, Ф. Фрьобел, Ж. Ж. Русо, Л. Н. Толстой, Ж. Пиаже, Е. Клей, Е. Клапаред, О. Декроли, М. Монтесори и др. Прогресивните движения от XIX - XX век - **“От детето, за детето”**, **“С разбиране към детето”** издигат самодейността на детето, на детството, на играта. Разкрива се важната **роля на подвижната игра** за физическото възпитание и хармоничното личностно формиране. В това убеждават множество трудове, теории, школи за предучилищно възпитание. В този контекст цени за педагогическата наука и практика са работите на Л. С. Виготски, С. Л. Рубинщайн, А. Н. Леонтиев, Д. Б. Елконин, А. В. Запорожец, В. А. Венгер, А. П. Усова, А. В. Менджерицкая, Р. И. Жуковская и др. С приноси за изясняване мястото на играта при възпитанието на детето са и българските учени педагози - Д. Кацаров, П. Касабова, Е. Петрова, Г. Пиръов, Е. Русинова, Н. Витанова, М. Севев, В. Гюрова и др.

Подвижната игра се определя като **творческа игрова двигателна дейност**, която се насочва и ограничава от правила - изисквания, водещи към постигане на индивидуална или обща групов цел по пътя на преодоляване на различни препятствия. Играта е забава, развлечение; свободна самосъздаваща се и саморазвиваща се дейност; необходимост за детското развитие и личен опит; характерно занимание през детството. Подвижните игри включват разнообразии движения и изпълнения. Подпомагат реализирането на целите и задачите при организираното предучилищно възпитание като средство, форма, метод, подход.

Независимо от решаващата роля на игрите при предучилищното възпитание в подвижните игри има редица неизяснени страни.

Изследванията, публикациите и дискусиите за игрите, включително и за подвижните игри, са много и разнообразни. Но липсва цялостна научнообоснована теория за детската игра, която да изяснява основните характеристики, динамиката и факторите за развитие на процесите в различните аспекти и тяхното взаимодействие (9,26; 4,41). Излезлите през последните години материали за позитивното възпитание на децата са

насочени към родители и педагози с практически ценни съвети, примери, предписания. В тях физическото възпитание и спортът имат своето място, но са недостатъчно. Не се виждат специфичните особености и възможностите на подвижните игри (5; 6; 7).

Тези и други проблеми, свързани с предучилищното физическо възпитание, ни дават основания за провеждане на научно изследване с **цел: да се изяснят някои процеси при детските подвижни игри за стимулиране позитивното възпитание и оптимизирането на физическата култура в променливи условия.**

В тази връзка определяме задачи:

* Проучване на **основни предпоставки** за позитивно възпитание при подвижните игри в съвременните условия на предучилищно възпитание.

* Разкриване на някои **зависимости** в протичането на подвижните игри и позитивното възпитание на децата от предучилищна възраст.

Изследването се провежда с деца и педагози в детски предучилищни заведения в Старозагорска, Смоленска, Хасковска, Пловдивска области. Прилага се **игрова технология**, която обогатява системата на предучилищното физическо възпитание. Характерна особеност в експерименталните групи е **демократизирането на педагогическите взаимодействия** чрез гъвкава организация с разнообразни средства и форми съобразно местните условия и моментните ситуации. Създават се възможности за активно познание, самопознание и самоуеъвършенстване в игри с двигателни изпълнения при **свободен избор и творческа самонязява на деца и възрастни**. Основните принципи, алгоритми, програмно съдържание, критерии и показатели са насочени към **разгръщане индивидуалните и възрастовите потенциали** на децата в подвижни игри при разнообразни физически упражнения и проблемни ситуации (Табл. 1).

Предмет на изследването е развитието на емоционалните процеси в подвижните игри на 3-7-годишните деца и тяхното отражение върху двигателната активност, начина на изпълнение на физическите упражнения, изявата на волевите качества. Използва се теоретически обоснована и практически изпробвана батерия от тестове с приоритет на специфичните параметри на образователното направление “Физическа култура” и цялостното личностно развитие.

Виждането ни е, че в подвижните игри в системата на предучилищното образование при субект-субектни взаимоотношения и създадени условия за самоизява в решаване на подходящи проблемни ситуации се стимулират активното познание, стремежът към самоуеъвършенстване и положителните преживявания като основа на позитивизма в личностното развитие.

Приемаме позитивизмът като способност на човека (вродена и придобита) да гледа на света, на околните и на себе си, на събития и проблеми с оптимизъм - със стремеж за преодоляване на трудности, с вяра за успешни решения и реализация чрез активни взаимодействия с обогатяване на знания и умения, с непрекъснато развитие на интересите и потребностите от природосъобразен живот с двигателна активност.

Проведената експериментална работа, получените резултати и техните анализи разкриват многообразието и сложността на процеси в динамиката на детските подвижни Игр и личностното развитие. Както се вижда и в схемата на концептуалния модел, дейността ни е насочена към детето и съвременните аспекти на педагогическите взаимодействия при подвижните игри с ориентиране към личностно благополучие.

На Табл. 1 и Табл. 2 се разкриват само някои аспекти на процесите и някои от обобщените резултати в края на изследването, насочени към позитивното възпитание на децата в подвижните игри. Разликата в получените данни по изследваните показатели е съществена в изявите на участващите в експерименталните и в контролните групи. Положителните емоционални преживявания преди, по време и след игрите на децата от експерименталните групи са чувствително повече. Точността на изпълнение на изискванията в игрите, на физическите упражнения и комбинации с бързо ориентиране и вярно действие в ситуациите е оптимално осъществено в експерименталните групи. Такава е тенденцията и в проявата на инициативи и творчество, при развитието и изявата на положителни волеви, нравствени личностни качества. Открояват се, особено при по-големите деца от предучилищна възраст (5 - 7 г.) повишен интерес и стремеж за физическо усъвършенстване; за положителни изяви и успешно участие; за толерантност при проблемни и конфликтни ситуации в игрите, когато, както се вижда в експерименталните групи, се създаде подходяща, стимулираща позитивизма среда.

Радостта от движението, от действието, от самонявата, от активното познание при взаимодействията с природната и социалната среда се стимулират в системата на предучилищното образование при съобразяване с възрастовите, индивидуалните, местните особености. В нашите изследвания се доказва фундаменталната роля на подвижната игра за повишаване на жизнеността, за подпомагане на физическата, емоционалната, познавателната, социалната, цялостната личностна подготовка на детето в разнообразни условия. Вариативните изпълнения, реалните и фантазиите ситуации, включването на всяко дете според неговите особености в различни роли, с възможност на физически и игрови инициативи, в преодоляване на достъпни проблеми, при самоизяви, самоконтрол,

самооценки води до самопознание и познание в приятна обстановка. Компетенциите на педагога при провеждането на игрите, при преподаването на знания и умения в система разкриват нови пътища към предаване опита и ценностите от областта на физическата култура достъпно с увлечение, с положително отношение и с ориентиране към самоценността на всеки човек. В положителните емоционални преживявания на детето в игрите се зараждат силни трайни предпоставки за активизиране на приспособителните механизми в променлива среда с изработване на ценни личностни качества и ориентири, с увереност, самочувствие, мобилизиране на собствените възможности в различни ситуации.

В настоящето изложение се спираме само на някои страни от нашите изследвания, разкриващи възможности за позитивно възпитание и оптимизиране на физическата култура.

1) Играта с двигателни изпълнения като основна дейност на детето е решаваща предпоставка за позитивното му възпитание в предучилищна възраст. Постигнатите добри резултати в експерименталните групи потвърждават нашите предположения за потенциалните възможности на подвижните игри, произтичащи от техните специфични характеристики. Те са **приятна забава, но и опит, упражняване при взаимодействия с връстници, с деца и възрастни; с обществото, с неговите постижения и проблеми; в разнообразии ситуации** в социалната и в природната среда. **Подвижната игра привлича с различните движения, с възможността да се действа самостоятелно** според свои идеи, решения, при свободен избор, при изпробване модели на отношения, действия, качества, при **сравняване и надиграване с другите, с натрупване на познание, самопознание**, с възне- нията на неочакваното, неповторимото, с конфликта и с постигнатото, с претворяване на реалността в достъпни игрови роли, сюжети, изпълнения, натоварване и други.

2) Подвижните игри в предучилищна възраст са своеобразен път за позитивно възпитание при личностното формиране и обективен показател за пивото на развитие на физическата и на общата култура, на личностните качества.

В процеса на педагогическата и в експерименталната ни дейност се убеждаваме в многофункционалността на детските подвижни игри. Постигнатите постижения доказват удачното **използване на подвижните игри за осъществяване на целите и задачите на предучилищното физическо възпитание и едновременно с това за контрол, оценка, корекция.** Основаваме се на разбирането, че човекът се развива и изявява в дейността, а детето - главно в игровата дейност. В игрите с двигателни изпълнения и при решаване на проблемни ситуации за оценка на резултатите като **основни**

критерии използваме условно разделените **три компонента на личностното развитие и изява:**

- **Отношението** - отразява емоционално-комуникативния компонент на личността (**афективността**);

- **Упражнението** - насочва към познавателния компонент - характерно за усвояването на знания, умения, навици и за формиране на качества и тяхната изява при физическото възпитание (**когнитивността**);

- ♦ **Приложението** - разкрива практически регулативния компонент чрез поведението и действията в разнообразни условия (**копагивността**.)

В подходящата за детето подвижна игра се разкриват естествено и непринудено индивидуалните и възрастовите особености, неговата физическа, езикова подготовка и други. В двуплановото протичане на играта - като игрови и реални взаимодействия играещото дете разкрива своите възможности, определя своето място, роля, цели не само в моментната игрова ситуация, а и в действителността за **сбепознаване и самооценка, саморазвитие**.

3) Развиващият механизъм за позитивното възпитание при подвижните игри се крие в успешното преодоляване на противоречията между самотелния характер на детската игра и необходимостта от целенасочено предаване на знания, опит, цсппстни ориентири от едно поколение на друго.

Водешо в нашата експериментална работа е осигуряването на условия за промяна в **позициите на детето** при взаимодействията му в игрите с деца и възрастни. **Равнопоставеност** с проява на **добронамереност, разбиране, отзивчивост** при организираното предучилищно възпитание е възможно при познаване и съобразяване с развитието на всяко дете. **В подвижните игри**, както се доказва и от нашите научно-приложни изследвания, **педагогът може да повлияе най-енлно върху позитивизма или негативизма на детското личностно развитие**. Неговите професионални компетенции, личностните му виждания, отношения, действия са пример за подражание, оценка, ориентир за детското игрово изпълнение и за поведение в реалността. **Потребността на детето от общуване с възрастните се разкрива в игрите преобладаващо при:**

- **2-3-годишните** - като **ситуативно-делово (прсдмстпо-действспно) общуване** с потребност от доброжелателно внимание и сътрудничество, съучастие на възрастния;

- **3-5-годишните** - като **извъпентуативно-познавателно общуване** с разгръщане потребността от съвместна дейност, уважение и сътрудничество, партньорство на възрастния, насочващ и към самостоятелни изяви;

•5 - 7-ГОДИШЕН - като извънститутивно-личностно общуване, с потребно JT съпреживяване, взаимно разбиране, с интерес към личността, към ценностите на обществото, към обучението в училище, към спорта, от самоизява.

4) В подвижните игри са закодирани основните характеристики на човешката еволюция, които чрез детето се предават, овладяват, обогатяват, достъпно се разкриват.

Основното съдържание на подвижните игри са физическите упражнения - целенасочените двигателни действия, които осигуряват **здравето, жизнестойкостта, подготовката** за разнообразни дейности и ситуации. Историческото развитие на детските игри с двигателни изпълнения очертават пътя на човешкото общество, на неговата култура, начин на живот. Позитивните характеристики на подвижните игри се разкриват в непосредственото - явно и в опосредственото - скрито (индивидуално, символно, времево) **предаване на информация.**

В играта това е преди всичко **приятно положително преживяване, отговор на вътрешния подтик за движение, познание, откривателство.** Задоволява вроденото любопитство, любознателност и позволява да се изпробва в достъпно и свободно изпълнение. Разнообразните движения ходене, бягане, скачане, катерене, хвърляне и др., техните варианти, комбинации, свързване с други средства (езикови, музикални и др.) в подвижните игри чрез игровото действие добиват **значим смисъл** за детето. Те са неговият живот в детството и в бъдещето, защото са **уроци - открития на ценности.**

Резултатите в нашите изследвания доказват, че чрез игровата мотивация съзнателните движения и действия на децата в ролите на организатор, играч, съиграч, водещ, оценяващ и др. **оптимизират тяхното физическо и личностно развитие. Повишават се интересът, отговорността, стремежът към положителна самоизява, взаимопомощ.**

В различните игри, двигателни изпълнения, сюжети, роли, ситуации **детето разкрива** общоприетите норми и разбирания за добро и зло, какво ценят заобикалящите го, другите хора, то самото. Ориентирането на детето в подвижните игри е индивидуално и различно, свързано с множество комплексни фактори. Позитивното възпитание е заложено в игрите чрез игровия замисъл, съдържание, действие, взаимодействие. Това подпомага **процесите на приемственост, актуализиране, бъдещо развитие на ценностите в правствено-личностен, общочовешки, екологичен аспект.**

5) Детските подвижни игри способстват за позитивното възпитание на децата при осмисляне ролята на физическата култура за предучилищното

възпитание в цялостната система на образованието и за природосъобразния начин на живот.

Проведените изследвания и постигнатите резултати ни доказват безспорните предимства от прилагането на игрите с двигателни изпълнения в организираното в система предучилищно възпитание. Използваният Игров модел позволява включването на различни игри и физически упражнения, със стимулиране на познавателно-творческата активност на деца и възрастни при емпатия, рефлексия, самопознание. Знанията, навиците и уменията при предучилищното физическо възпитание се овладяват поэтапно, според възрастовите, индивидуалните особености с широко прилагане на игри, което води до емоционална удовлетвореност. Интересът, мотивацията и резултатите при двигателната активност в подвижните игри се повишават при създадените условия за самостоятелна изява в подготовката, осъществяването, оценяването. Самооценката, самоконтролът, самодейността в игрите поощряват разгръщането на игровите взаимодействия, доброто самочувствие, самоувереността, личностната значимост на двигателната дейност. Нашият опит показва, че хуманизирателното на педагогическите взаимодействия чрез равнопоставеност и разбиране при подвижните игри предизвикват самоизявите и инициативите. Деца и възрастни предлагат нови идеи за игри и варианти; за използване на природни, отпадъчни, битови материали в двигателните изпълнения; за организиране на игри в нови условия (на море, планина, на стадиона), през различни сезони, с нови участници (родители, спортисти); за интегриране на знания и умения; с приложна значимост и спортна насоченост и др.

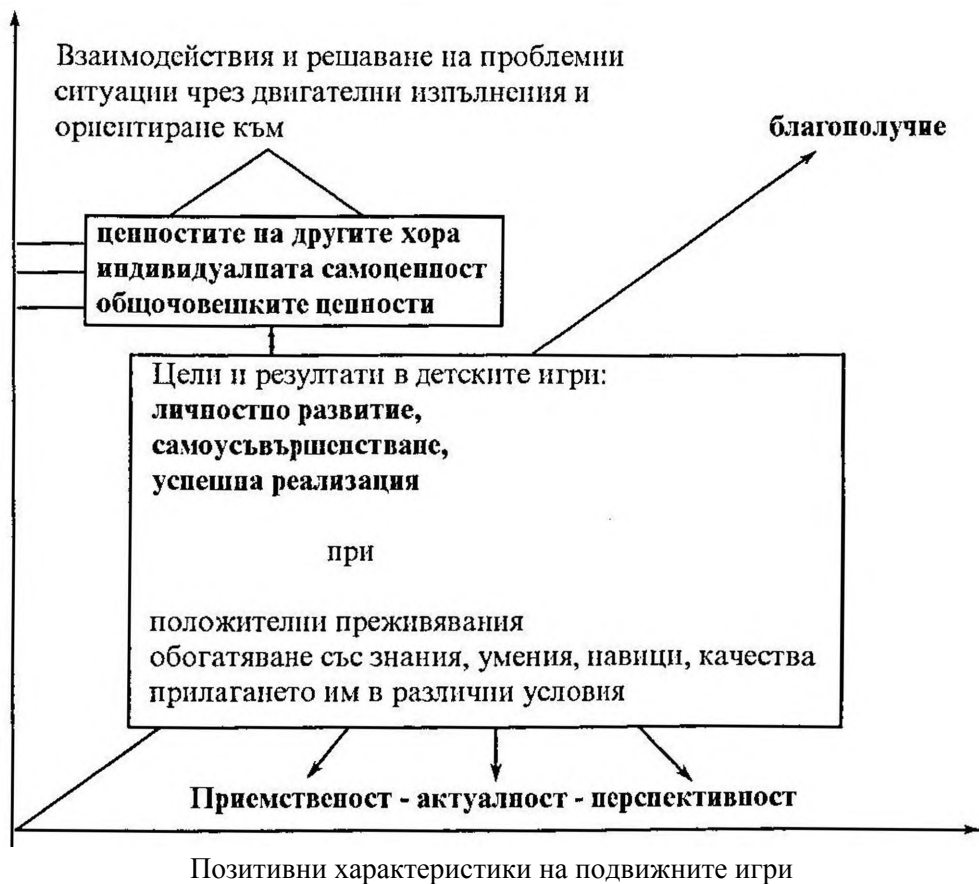
Нашата експериментална работа и получените резултати дават основания за някои изводи:

- Предпоставките за позитивно възпитание на децата в подвижните игри се съдържат в техните специфични особености, в разнообразните двигателни изпълнения и ситуации, които се оптимизират при създадена стимулираща самоизявите и толерантността среда.
- За позитивното възпитание и изява на детето при подвижните игри влияят комплексни фактори, отразяващи нивото на общественото развитие, на физическата култура, на реалните условия за живот и развитие в семейството, в образованието, но определящи за личностното формиране, са взаимодействията на детето със средата, начинът му на живот и осигуряването на възможности за детство с игри, с движения, положителни преживявания.
- Оптимизмът, отговорността, професионалната компетентност и творческата реализация на педагога са решаващи за позитивното възпитание и благоприятното личностно развитие на детето в подвижните игри.

Детската игра с двигателни изпълнения е исторически формиран, обществен феномен за достъпно социализиране чрез активизиране на самодейността, стимулиране на познанието и възпитанието при взаимодействия в обществената и в природната среда. В играта с разнообразни физически упражнения в проблемни ситуации детето от предучилищна възраст разкрива човешките постижения и взаимоотношения; формира модели за поведение и позитивни нагласи; търси своето място и значимост. Динамичните процеси в подвижните игри, тяхното опознаване и актуализиране в педагогическата теория и практика допринасят за щастливото детство и успешната подготовка на всяко дете.

Таблица I

**АКТИВИЗИРАНЕ НА ПРОЦЕСИТЕ ПРИ ПОДВИЖНИТЕ
ИГРИ ЗА ПОЗИТИВНО ВЪЗПИТАНИЕ НА ДЕТЕТО -
КОНЦЕПТУАЛЕН МОДЕЛ**



НЯКОИ ОБОБЩЕНИ РЕЗУЛТАТИ В КРАЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО, НАСОЧВАЩИ КЪМ ПОЗИТИВНО
ВЪЗПИТАНИЕ В ПОДВИЖНИТЕ ИГРИ

При P = 0,95

№	Показатели в Р	Експериментални групи		Контролни групи		Разлика	
		3-5 г. п=785	5-7 г. п=789	3-5 г. п=449	5-7 г. п=438	3-5 г.	5-7 г.
1	Емоционално състояние - преобладаващо положително -преди игрите -по време на игрите -след игрите	94 99 97	96 99 99	68 78 86	72 80 94	26 21 1 1	24 19 5
2	Точно изпълнение правилата на играта	94	98	79	84	15	14
3	П правилно изпълнение на двигателните задачи	90	92	65	71	25	21
4	Бързо ориентиране и точно действие в игровите ситуации	89	90	70	66	19	24
5	Прояви на инициативи и творчество	78	99	51	81	27	18
6	Изява на положителни волеви качества	65	98	38	80	27	18
7	Проява на другарство, взаимопомощ, толерантност	68	99	35	78	33	21

Разликата е съществена.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ангелова, Т. Планиране на физическото възпитание в детската градина - Игров модел., Стара Загора, 2000.
2. Клапаред, Е. Чувство за малоценност у детето., София, 1941.
3. Конвенция па ООН за правата на детето., УНИЦЕФ, София, 1989.
4. Коэн, Р.В.Д., Г. П. Мейес. Современное состояние теории детской игры., - Перспективы. ЮРЕСКО, 1/1987.
5. Нелсън, Д., Л. Лот, С. Глен. Позитивно възпитание в класната стая., София, 2001.
6. Нелсън, Д., Л. Лот, С. Глен. Позитивно възпитание - от предучилищна възраст до тийнейджърите., София, 2001.
7. Нелсън, Д., Ч. Бруип, Р. Дафи. Позитивно възпитание за децата от предучилищна възраст., София, 2001.
8. Севсв, М. Подвижни игри., София, 1993.
9. Сенько, Ю., В. Педагогический процес как гуманитарный феномен., - Педагогика, 1/2002.

СЪЩНОСТ И ПРОБЛЕМИ НА ДЕТСКАТА ИЗОБРАЗИТЕЛНА ДЕЙНОСТ

*Ани Д. Златева,
редовен докторант*

ESSENCE AND PROBLEMS IN CHILDREN'S FINE ARTS

*Ant D. Zlateva,
post-graduate student*

This article is an attempt to pay attention to problems, which have not been under consideration, that is problems about the stereotype and cliché in children's pictures.

That is a vision on the substance of children's fine arts and its regular development. The focus falls on the main causes for crisis periods in this activity, as well as on possible ways to overcome this problem.

Ролята на изобразителната дейност в периода на предучилищното възпитание е огромна. Всяко подценяване или недооценяване на тази роля би могло да доведе до необратими негативни последствия за емоционалното и интелектуалното развитие на личността. Децата обичат да рисуват и те рисуват вгълбено, с отдаденост и страст към това, което вършат, защото рисунките им са не само разказ за случки или събития, те са израз на емоциите и мислите им.

Теориите за същността на детската изобразителна дейност са разнообразни, те се доразвиват и обогатяват, но продължават да бъдат дискуссионни. Някои дидактически идеи, възникнали назад във времето, са доказали своята непреходног, приложението им в практиката е било факт и в миналото, и днес. Детската изобразителна дейност е изключително интересна и много сложна по характер. По тази причина тя предизвиква изключително голям интерес у педагозите и психолозите, работили в началото на XX век, заемайки основно място в изследванията и трудовете им. Този интерес не е случаен и не е изчерпан, тъй като детската изобразителна дейност е спонтанна изява, която често се използва и като диагностика както в педагогически, така и в психологически план.

Изследванията в областта на детската рисунка, проведени от различни учени, формират три мнения за произхода на детската изобразителна дейност. Тези теории проф. Димчев формулира така:

- Изобразителната дейност е присъща на детската природа.
- Изобразителната дейност се внася в живота на детето от страна на възрастните.
- Изобразителната дейност отразява стремежа на детето да опознае света.

Всички деца до определена възраст с желание и удоволствие рисуват, независимо че не винаги са поощрявани от страна на възрастните. Въпреки това не би могло да се приеме изцяло първото мнение, защото това би означавало да изключим важни фактори, а именно - социални, педагогически и методически, които обуславят не само проявата, но способстват и за развитието на детската изобразителна дейност.

Като най-точно бихме могли да определим третото становище. То утвърждава образно-познавателния характер на детската изобразителна дейност. Имайки предвид детската природа, характеризиреща се със силен стремеж за опознаване на света и изключителна емоционалност, може да се направи изводът, че **“емоционалното познание директно се осъществява чрез изобразителната дейност”**.¹¹

Рисуването в ранната детска възраст е и средство за комуникация, начин да бъдат разказани и изразени онези преживявания или емоции, за които думите не достигат. Както много точно отбелязва Димчев; **“Рисуването като начин на изразяване на мислите предхожда писането. Най-просто и най-ясно детето изразява своите представи за света чрез рисунка. Никакво обяснение не може да даде такава точна представа за даден предмет, както неговото изображение”** 121. А. Маринов нарича детската рисунка **“вид образен шрифт”**, а **“графичната изразност** определя като **начин за невербална комуникация. несловесна връзка и средство за общуване.**

Характерна особеност на детската рисунка е т. нар. “прозрачност” на обемите, отразяваща съществени страни от изобразителното тълкуване на света. Изследователите на детската изобразителна дейност са единодушни, че детето не отразява в рисунката си света такъв, какъвто го вижда. Но привържениците на интелектуалистичната теория подкрепят становището, че в рисунката си детето отразява своите знания за света. При позадълбочен анализ обаче се отчита, че детските познания в различните етапи на развитие са доста по-съвършени от изображенията му. Затова най-точно би било да се каже, че детето отразява **“фактичестката конкретност, а не опитическата”** 123/

Разглеждането на теориите за същността на детската изобразителна дейност ни дава основание да направим извода, че изобразителната дейност при децата от предучилищна възраст е основен вид познавателна дейност. В този смисъл е и твърдението на Грьотцингер, че: **“Целта на худо-**

жественото развитие на детето не е изкуството, а опознаването на действителността.” Чрез рисунките си децата откриват и затвърждават в паметта си толкова познати и банални за нас неща и толкова нови и различни за тях: тревата е зелена, а небето - енньо; птиците летят в небето, а рибите плуват във водата, децата се научават да диференцират обектите по цвят и форма, да ги съотнасят един спрямо друг и да намират пространствената им принадлежност в изобразителното поле на своята рисунка. Ролята на познанието в изобразителната дейност е безспорна и е засегната от много автори в трудовете им. А. Бакушински пише: *"Процесът на познание съдържа процеса на овладяване на външния свят. Той е непосредствено свързан с процеса на творческа преработка, на творчески акт, със създадените от възприятията елементи на нови комбинации във вид на създадени вещи."*

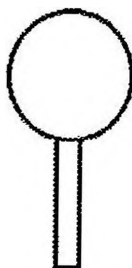
Съвсем естествено възниква въпросът: защо в тази толкова важна, толкова желана от децата дейност, носеща им радост и удовлетворение, настъпва срыв в края на предучилищния период на детството или в началната училищна възраст. Може би подценяването на значението, което тя има, или надценяването на силите на детето да се справи само довежда до негативни резултати и отчуждаване от изобразителната дейност при голям брой деца. Децата рисуват с удоволствие и желание, по ако с това занимание ние се стремим да запълним свободното им време, без да проследяваме педагогически процеса, иде настъпи момент, в който изразните им способности биха се изчерпали, а от там и желанието за творчество. Много често детето не се залавя с дадена изобразителна задача поради липса на увереност, че би се справило. Във възрастта 6-9 години то става самокритично към собствените си действия и респектирано от начина на възприемане на рисунките му от околните, по тази причина на молбата ни да нарисува нещо най-често срещаното оправдание е: *"Аз не умея да рисувам."* Това подценяване на собствените способности би могло да бъде повлияно и от друг факт, засягащ проблемите на детската изобразителна дейност, а именно добрата устна оценка, или иначе казано, похвалата към определено дете. Това обикновено кара останалите деца да му подражават, да се стремят да се изявяват максимално, достигайки в постиженията си похваленото дете. В този си стремеж те съзнателно или не - копират, преповтарят рисунката на това дете, а не се стараят да създават свои образи и да разказват сюжети по свой начин. Ако тази ситуация не бъде овладяна навреме, рисунките на децата стават идентични.

Ролята на педагога в тази дейност е изключително отговорна и изисква Добро познаване както на проблемите на изобразителното изкуство, така ообщо и на детската психика и етапите на развитие, през които тя преминава.

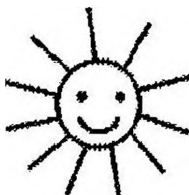
"Тук е необходимо внимателно съдействие, предимно чисто технически, и то допълва, доколкото изискват самите деца или диктуваната от тях непреодолима от собствените им сили трудност на възприятията им, в особеностите, оформлението, т. е. художествената обработка е преимуществена... При което основният метод е методът на пробуждане на пределна самостоятелност на децата, развитие активността на волята и изобретателните им способности. " /4/. Да се намери онзи баланс, при който въздействието от страна на педагога не се намесва грубо в детските възприятия или представи, а само деликатно насочва детската мисъл и сръчност в изграждането на образи и картини със средствата на изобразителния образен език. Ако често се допуска вмешателство от страна на учителя в рисунките на децата, това би могло да ги обезсърчи и да им внуши, че тяхното изразяване на листа е неумело и те за дълго да се дистанцират от изобразителната дейност. Прекадената "свобода" в рисуването, онази граничеща с незаинтересованост от това какво и как децата рисуват, какво ги вълнува едва ли би довела до по-добри резултати. Ако преподавателят остави децата да рисуват, без да ги насочва и да търси максимална изява на способностите им да изразят мислите си, скоро живите и артистични детски рисунки ще се превърнат в шаблонно повтарящи се копия, без характерната детска експресия. За детето става изключително удобно да изобразява къщата като квадрат с триъгълник над него, дървото - от правоъгълник и кръг, птиците от два свързани полукръга и т. н. Много точно описание на детските изобразителни символи дава Соломон Девин: **"Всички тези къщички, независимо от това какви къщи вижда около себе си детето, учудващо си приличат. Те са тесни, увенчани с триъгълни фронтони, над всяка има един коминедно или две прозорчета, под тях - врата - това е всичко, което имат."** Този образ на къща нагледно бихме могли да представим така:



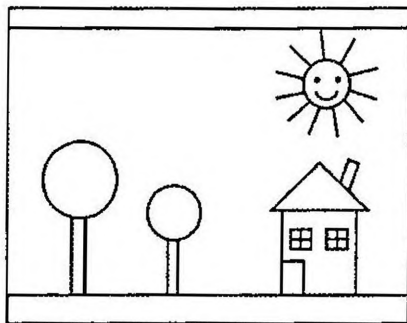
Изображението на дърво най-често изглежда така:



Слънцето се изобразява най-често по следния начин:



Много често шаблонно се повтарят не само отделните елементи, а цялото изображение:



Тази композиционна схема се повтаря често от децата като в нея те само променят и добавят някои детайли - цветя, птици пеперуди. Рисуването с изобразителни символи в т. нар. “период на схемата” е нормално и дори необходимо на децата. Чрез опростяването и геометризиранието на формата те по-лесно намират начин на изказа си. Всички деца преминават през този период, той е закономерен етап в развитието на детската мисъл и детската изобразителна дейност. Тревожно е, когато тази схема се утвърди в детското съзнание, превърне се в устойчив стереотип и детето я репродуцира, без да влага емоция, чувство и мисъл. По този начин изобра-

зителната дейност, се обезмисля - тя става лишена от творчество и загубва познавателната си функция.

Един от начините да не се допуска или да се преодолее, ако вече е факт стереотипността, е провокирането на детската мисъл посредством визуални модели, предлагащи възможност за различни варнативни решения. Боравенето с готови изображения има за цел да стимулира детското въображение, да подпомогне сръчността при изграждането на образите. *“ За ефективното използване на нагледността в процеса на усвояване на знанията голяма роля играе не само прецизният подбор на нагледните средства в зависимост от съдържанието на знанията, но и организирането на тяхното възприемане. Във връзка с това важно значение има начинът, по който на учениците се поставят сензорни задачи в момента на предлагане на нагледния материал, указания за това какво трябва да се намери, определи, сравни, преобразува мислет в дадения материал и т. н. Именно показването на начина на работа с нагледния материал формира активност, динамичност и осмисленост на възприятиятието, без което не може да има пълноценно усвояване на знанията. ”/5/*

Ползата от работа с визуални модели, протичането на процеса на възприемане на модела и пресъздаването му в нов образ е представен в следната схема:

ВИЗУАЛЕН МОДЕЛ !

—Д—

ВЪЗПРИЕМАНЕ И ОСМИСЛЯНЕ

— НА ВИЗУАЛНИЯ МОДЕЛ —

МИСЛЕНО ПРЕОБРАЗУВАНЕ НА МОДЕЛА

Ж

СЪЗДАВАНЕ НА НОВО ИЗОБРАЖЕНИЕ

Недооценяването на важността на детската рисунка и акта на създаването ѝ все по-често ни прави свидетели на деца, които на 14-15 години боравят с изразни средства далеч под типичните за възрастта им, но по-трагичното е, че сред тях има деца със заложби, заложби, които ще останат скрити и за тях самите. *“Ние сме уверени, че внимателното, уелото и тактично ръководство на изобразителната дейност ще помогнат да се развият способностите на всяко дете до много високо ниво. ”76./* А в това е основният смисъл на образованието и нашата роля в него - да създаваме мислещи

личности, творци, в която и облает да се изиявяват те. *"Това е така, защото въображението не представлява никаква способност, отделена от интелекта: то е самият интелект"* /7/ Изобразителното изкуство е тази област, в която детското въображение би трябвало се развива и обогатява, преди детето да е усвоило уменията да чете и пише. Далеч съм от мисълта, че всички деца през целия си живот ще рисуват, но желанието им да творят, да създават чрез средствата на изобразителното изкуство би трябвало да се задържи максимално дълго, да се изживее до онзи момент, в който ще бъде заменено от индивидуалните дарби и желания на всяко дете. Това най-точно би могло да се илюстрира с думите на Дж. Родари: *"Не за да станат всички художници на словото, а за да не бъде никой роб."*

Ролята на изкуството във века на високи технологии не би трябвало да се омаловажава или да се разбира едностранчиво - като дейност, понятна само за групата хора, които го създават. Изкуството е плод на човешкия стремеж към съвършенство, на желанието да се надмогне материята и да се изрази духът, то е послание от твореца към зрителя, търсещо път към сетивата му. Целта на занятията по изобразително изкуство не е да създава художници в конкретния смисъл на тази дума, а да създава творци в широкия смисъл на понятието; да създава зрители, разбиращи и ценящи не само творбите на изобразителното изкуство; да превърне детето в личност със самочувствието на създател.

/1/ Димчев, В. Изобразително изкуство - Методика, Просвета, С, 1993

/2/ Димчев, В. Изобразително изкуство - Методика, Просвета, С, 1993

/3/ Димчев, В. Изобразително изкуство - Методика, Просвета, С, 1993

/4/ Бакушински, А. Исследования и статьи, Советский художник, 1981.

151 Якиманска, И. Развиващо обучение, Народна просвета, София, 1984.

161 Полуянов, Ю.. Дети рисуют, Педагогика, 1988.

/7/ Родари, Дж. Граматика на фантазията, Наука и изкуство, 1986

ЛИТЕРАТУРА:

1. Димчев, В. Изобразително изкуство - Методика, Просвета, С. 1993.

2. Маринов, А. Детски рисунки и модерно изкуство, Лега Артис, Плевен, 2002.

3. Бакушинский, А. Исследования и статьи, Советский художник, 1981.

4. Родари, Дж. Граматика на фантазията, Наука и изкуство, 1986.

5. Полуянов, Ю. Дети рисуют, Педагогика, 1988.

6. Левин, С. Вашето дете рисува, Български художник, С, 1984.

7. Якиманска, И. Развиващо обучение, Народна просвета, С, 1984.

ВЛИЯНИЕ НА СЪВРЕМЕННИ ИГЕ МЕТОДИ ЗА НАУЧНО ПОЗНАНИЕ
ВЪРХУ СЪДЪРЖАНИЕТО НА УЧЕБНИЦИТЕ ПО ДОМАШЕН БИТИ
ТЕХНИКА VI-IV КЛАС

доц. д-р Георги Иванов

MODERN METHODS OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE AND THEIR
INFLUENCES ON THE CONTENTS OF THE TEXTBOOKS OF LABOUR
TRAINING

Assoc. Prof. Georgi Ivanov, PhD

The research is aimed at a problem, connected with the modern methods of scientific knowledge and their influence on the contents of the textbooks of labour training I-IV class.

The results of the research have shown good opportunities to apply the scientific approach in order to define the contents of labour training textbooks.

Research methods have been the object of development, and the subject - communication (connection): research methods - scientific knowledge - educational knowledge - contents of training, quality of labour training. We will try to answer the question " why are textbooks, instead of albums, necessary for modern labour training ?

Key words: modern research methods, scientific knowledge, educational knowledge, contents of training, quality of labour training.

Съществуват редица основания за създаване и използване на учебници, а не на албуми за обучението по домашен бит и техника в I-IV клас. Част от тях са свързани с изискванията на Новата учебна програма, други - с реформите в българското образование, а трети - с по-пълното прилагане на научния подход при разработването на учебната документация, в това число и на учебниците. И докато въпросите, свързани с изискванията на Новата програма и с концепцията за реформи в българското образование са достатъчно дискутирани и решени, не така стои въпросът с прилагането на научния подход при създаването на едно от най-важните средства за обучение - учебникът. Под научен подход следва да се разбира ориентиране на обучението към съвременните постижения на научното познание. Това е целта и на настоящата разработка, а именно *изясняване същността на съвременните методи за научното познание и определяне влиянието им върху съдържанието на учебниците по домашен бит и техника.*

Обект на разработката са изследователските методи, а **предмет** - е каузалната връзка: изследователски методи - научно познание - учебно познание - съдържание на учебниците, качество на обучението. С това косвено се цели да се даде отговор и па въпроса **защо за съвременното обучение по домашен бит и техника са необходими учебници, а не албуми.**

Представени най-общо методите за научно познание се делят, на две големи групи:

- *Преки (емпирични) методи;*
- *Косвени методи.*

“Метод” преведено буквално от гръцки означава “път към нещо”. По общо казано, методът е начин за постигане на една цел.

Съвременната система от методи на познанието е толкова разнообразна, както и самото познание. Построяването на единна теория, която да дава пълно и систематично описание на всички съществуващи и възможни методи на познанието, е изключително трудно, дори невъзможно.

Учебният процес по домашен бит и техника като познавателен процес използва някои основни методи за научно познание. Ефектът от това - е двустранен. От една страна, колкото по-компетентно учителят използва познавателните методи в работата си, толкова учениците по-бързо и трайно усвояват учебното съдържание, а от друга - редовната, макар и неявна, употреба на тези методи при усвояването названията (без да се дават знания за различните методи) води до постепенното усвояване и на самите методи за научно познание.

Ето защо в обучението по домашен бит и техника методите на познание се явяват както средство, така и цел на обучението.

Гаранция за успешното им прилагане и усвояване е не само доброто познаване на методите на познание, но и методиката на тяхното използване. Затова ще се спрем само на някои научно обосновани методи на познанието, които играят съществена роля за обучението по домашен бит и техника в I - IV клас, и ще приведем примери за тяхното използване.

1. Преки (емпирични) методи

Към преките емпирични методи се отнасят: наблюдението, експериментът и измерването. Тези три метода са известни като методи на познанието и са присъщи на експерименталните науки. Методиката на обучението по домашен бит и техника, като частна дидактика, рядко ползва методи, които не служат за доказване на твърдения, каквито са наблюдението, експериментът и измерването. Но в процеса на обучението по домашен бит и техника тези методи се използват като евристични методи

на обучение. Чрез тях ученикът открива причинно-следствени зависимости и развива познавателните си способности.

- Наблюдение

Наблюдението като метод на познанието означава преднамерено, целенасочено възприемане, обусловено от задачите на дейността. Познаването на дидактическите процеси и явления с помощта на наблюдението се осъществява чрез непосредствено възприемане на обекта на изследване (проучване) от изследователя.

Наблюдението е основен метод на изследване в ранен етап на развитие на всяка наука, осъществяваща се при естествени условия. Наблюдават се реални процеси, свързани с обучението, с трудовата дейност и по-рядко - техни модели. При втория случай е необходим известен запас от технически и технологични знания от наблюдателя.

За да бъде наблюдението обективно, а от там направените изводи и обобщения достоверни, е необходимо да се осигури контрол върху пътя на наблюдението, повтарянето му или неговото приложение с помощта на адекватни методи на изследване, преди всичко експеримента и измерването.

Получената първична информация чрез наблюдение по-късно се преработва чрез други методи и се достига до нова информация (вторична), която прехвърля границите на непосредственото наблюдение.

В процеса на обучение по домашен бит и техника чрез наблюдение могат да се открият и установят важни научни истини. От една страна, наблюдението е основен източник на информация, а от друга - средство за убеждаване в истинността на твърденията. Именно поради това наблюдението е етап от всяка опитно-изследователска работа.

Наблюдението служи за получаване на информация, като се ориентира вниманието на учениците към реално протичащи процеси и явления. То се използва както за запознаване на учениците с това какво ще изработват, как ще го изработват, по какъв начин ще се отчита качеството на извършената работа и др., така също и за уточняване на личното им отношение и позиция, по определен дискуссионен въпрос. Като се има предвид ефикасността на наблюдението за изграждане на лична позиция, в учебниците следва да има задачи за дискутиране на впечатленията от проведено наблюдение. Такъв е смисълът и на задачите за дискусии от учебника по домашен бит и техника за първи клас. (1, с. 3, 10, 12, 14, 16 и др.)

Наблюдението може да бъде организирано както от учителя, така също и от самите ученици.

- Експеримент

Експеримент е латинска дума и означава изследване на някакви явления, като се въздейства активно върху тях чрез създаване на нови

условия, съответстващи на целите на изследване, или като се изменя протичането на процеса в нужната посока.

Етапите, през които протича експериментът, са:

- създаване на необходимите условия за него;
- премахване на всички странични въздействия и фактори;
- фиксиране на обекта с различни средства, а при необходимост, изкуствено предизвикване или моделиране на явленията;
- наблюдение и измерване с прилагане на съответни технически устройства.

От последния етап се вижда пряката връзка и неразделност при използване на разглежданите преки методи на познанието.

Експериментирането в обучението по домашен бит и техника се изразява в установяване на причинно-следствени зависимости, като се променят някои от влияещите фактори на изучаваните обекти и явления.

Пример № 1:

Експериментално да се провери приложимостта на някои от продуктивните стратегии (работа по проект и тема, проблемно-търсещата стратегия и опитно-изследователската стратегия) в обучението по домашен бит и техника в първи клас. Непроменливи величини са регламентиранията условия за обучение, а променливи - организацията на обучението, предполагаща включване на учениците в дейности, които изискват проява на самостоятелна познавателна активност, а именно - работа по определена тема, самостоятелно откриване и решаване на проблеми, самостоятелно доказване или опровергаване на теза чрез опитна работа и т.н. Резултатите от експерименталната работа дават отражение върху организацията на обучението по домашен бит и техника в първи клас. Това води до постигане не само на по-високи познавателни резултати, но и до положителна промяна в методиката на преподаването.

Пример № 2:

На учениците се поставя задача да направят опити и да установят изминатото разстояние от детска играчка - автомобил, ако се спуска по естакада с различен наклон. Неизменни величини са автомобилът и дължината на естакадата, а променлива - височината на естакадата, от която зависи нейният наклон. След експеримента учениците попълват таблица с получените резултати и отчитат установените зависимости - при по-голям наклон на естакадата, автомобилът изминава по-дълго разстояние и обратно - изминатият път от автомобила е по-къс, ако наклонът на естакада е по-малък. Резултатите от опитно-изследователската работа оказват влияние върху качеството на усвояването на учебното съдържание (познанието на учениците). (1, с. 46.)

* Измерване

Измерването е метод, без който изследователската работа губи своите доказателствени аргументи. Без измерване и без сравняване на количествени стойности, не би могло да се прави качествен анализ и да се формулират изводи за състоянието и промените в учебно-възпитателната практика. Измерването е един от най-важните методи за познание. Чрез него се определят количествени характеристики (маса, дължина, координати, скорост и др.) на материалните обекти с помощта на съответни измервателни уреди. Като процес измерването се свежда до сравняване на измерваната величина с някаква еднородна с нея величина, приета като еталон (единица). Така и измерването дава количествено описание на свойствата на телата, което е важен момент на познанието и повишава точността на знанието.

Измерването е съществен елемент и от опитно-изследователската работа на учениците в обучението - то е част от експериментите, които те извършват.

Една от целите на обучението по домашен бит и техника е учениците от начална училищна възраст да усвоят някои мерни системи, да придобият измервателни умения и прилагат получените знания и умения за откриване на свойства, формиране на закономерности и др. От I до IV клас са предвидени за усвояване мерните единици за дължина, вместимост, маса, площ и мерните единици за време, изградени върху шестдесетичната бройна система.

Получените знания учениците използват при решаване на различни задачи спрактико-приложен характер, както и за доказване на твърдения.

Пример № 1:

Установете кое е по-лесно - да теглите стол без колела, на който е седнал ваш съученик, или - стол - с колела.(1, с. 26.).

Даването на категоричен отговор на този въпрос става чрез опитна работа. В конкретния случай, обаче, резултатите от опитната работа, която не включва измерване, се отчитат на базата на субективната преценка - ако столът има колела, са необходими по-малко усилия и обратно - ако той е без колела - дори не може да се помръдне. Субективната преценка не е резултат от измерване, а зависи от силата на експериментатора. Ако експериментаторът е едър ученик, а седящото върху стола без колела дете е дребничко, столът би могло да бъде преместен и тогава изводът ще е положителен - дори и без колела, столът се премества. Получените резултати не са убедителни по отношение защитата на една от тезите - трудно или лесно се мести стол със и без колела. Необходимо е да се направи измерване и вместо силомер за целта би могло да се използва обикновена домашна теглилка. По преместването на стрелката на теглилката се

установяват стойностите за силата, с която се тегли столът. Сравняването на тези стойности вече е доказателство за тезата, че ако столът е с колела, са необходими по-малко усилия, за да се премести.

Пример N9 2:

Измерете изминатото разстояние от вашата играчка. (1, с. 46.)

I вариант на изпълнение:

Избира се мярка за измерване (педя или пръчица за смятане), Установява се, че едно и също разстояние (изминатият от играчката път) се представя с различен брой педи или пръчици. Липсата на единна мярка затруднява измерването.

II вариант:

Изминатото разстояние се измерва, като се ползва конец, който после се нанася върху линия или върху метър (рулетка). В резултат на това се отчитат стойности и тяхното сравняване вече е доказателство за големината на изминатото разстояние от играчката, в зависимост от наклона на естакадата.

2. Косвен и методи

Към косвените методи се отнасят; *сравнението, аналогията, обобщението и конкретизацията, абстрахирането, анализирането и синтезирането, индукцията и дедукцията, аксиоматичния и конструктивен метод, моделирането.*

• Сравнение:

Сравнението представлява съпоставяне на обекти с цел разкриване чертите на сходство или различие между тях.

Сравнението има смисъл тогава, когато се сравняват еднородни обекти (напр. материали), образуващи клас (имащи връзка помежду си, напр. - природни материали). Признакът, по който се сравняват два или повече обекта, трябва да е ясно посочен и обозрим.

Сравнението често се използва като похват, чрез който се допълва или се заменя определението. То играе голяма роля в умозаклученията по аналогия и е извънредно важна предпоставка за обобщението. Сравнението в обучението по домашен бит и техника облекчава мисленето на учениците, води до откриване на закономерности и зависимости между обекти, процеси и явления, свързани с трудовата дейност на човека. Усвоените чрез сравнението знания имат траен характер.

Пример N91:

На учениците се поставя задача да помогнат на приказния герой Астро да надпише щандовете в голям магазин. (1, с. 40.) На един щанд са нарисувани различни стоки - хляб, олио, бисквити, брашно, консерви и

др., при сравняването на стоките еднa с друга се откриват техните разлитая, но и общите им качества, общата връзка между тях. В този случай общата връзка между посочените стоки е, че се използват за храна. Затова и надписът на този щанд трябва да представя това, което обединява стоките и ще бъде “Хранителни стоки”.

На друг щанд са нарисувани също различни стоки - самолетче, автомобилче, кофичка и лопатка, влакче и др. Независимо, че са направени от различни материали, общото между стоките е тяхното предназначение - за игра на децата. Надписът на този щанд трябва да е “Детски играчки”. По същия начин се постъпва и с надписите на останалите щандове.

Пример N2 2:

Сравнението като изследователски метод в работата на учителя. Би могло да се сравни учебно-възпитателната работа в японското начално училище с учебно-възпитателната работа в българското начално училище по отношение използването на интерактивни методи. Сравнението има за цел да се установи състоянието и да се очертаят възможностите за използване на японския опит в това направление. Резултатите от сравнението се отразяват върху съдържанието и организацията на обучението по всички изучавани учебни предмети и влияят върху качеството на усвояването съдържание на обучението. Като следствие от подобно сравнение, съдържанието на някои учебници предполагат по-широко използване на интерактивни методи - напр. учебникът по домашен бит и техника за първи клас от Л. Витанов и Г. Иванов на изд. “Просвета”.

• Аналогия

“Аналогия” от гръцки означава сходство, съответствие. Тя е метод на познанието, чрез който се установява сходство между някои страни, качества и отношения между неутъждествени обекти.

Умозаклученията, направени чрез аналогия, се изразяват в пренасяне на знанията от изследвания обект (модел) към друг по-неизучен, по-недостъпен за изследване обект. Например: хартията е листов материал, който може да се очертава, изрязва с ножица, пробива и прегъва. Найлонът също е листов материал, очертава се, прегъва се, пробива се и вероятно може да се реже с ножица. В случая найлонът не е недостъпен за изследване, а е по-различен от хартията и по-рядко се използва в учебни-трудова дейност по домашен бит и техника. (I, с. 25 - детски ударен музикален инструмент от пластмасова кофичка и найлон от торбичка.)

Заклученията, получени по аналогия, носят правдоподобен характер, но не са доказателство. Например специално изровена дупка в земята е място където живее къртицата, затова тази дупка можем да я наречем жилище. Това обаче не означава, че в нея ще трябва да има неща, които

ползва човекът в своето жилище - възглавница, юрганче, чувалче с храна, лопатка и т.н., както това е нарисувано в учебника. Целта е да се провокира мисленето на учениците и по аналогия с жилището, в което те живеят, да осъзнаят значението на думата жилище за различни обитатели, (вж. стр. 6 на учебника по домашен бит и техника).

Резултатите от аналогията се явяват едни от източниците на научни хипотези, индуктивни разсъждения и играят важна роля за научните открития.

Съществува проста, разпространена и съвършена аналогия. При простата аналогия от сходството на два обекта по някои признаци се прави извод и за сходството им и по други признаци. с

При разпространената аналогия от сходството на явления, се прави извод за сходството на причините, които са ги породили.

Достоверни изводи дава съвършената аналогия (изоморфизъм). След установяване на изоморфизъм между две системи от обекти можем да пренесем по аналогия кое да е вярно твърдение от едната система в другата. Ако достатъчно добре изучим едната система, ще познаваме и другата.

С цел да се повиши вероятността за достоверност на извода по аналогия се посочват следните изисквания:

- Първо - аналогията да се основава на съществените признаци и по възможност на голям брой общи свойства на сравняваните обекти;
- Второ - връзката па признака, относно който се прави изводът с откритите в обектите общи признаци, трябва да бъде възможно по-тясна.
- Трето - аналогията има за задача да установи съответствието на обектите само в определена връзка, а не във всички отношения.
- Четвърто - доколкото непосредствена цел на аналогията е установяването на сходство между обектите, тя трябва да посочва и техните различия и да се допълни с изследването им.

Като един от основните евристични методи на познанието, аналогията облекчава паметта на учениците при усвояването на знанията за труда, насочва вниманието им към структурните връзки и намалява претовареността.

Аналогията влияе върху подредбата на учебното съдържание, като лежи в основата на принципа за достъпност и правилата за неговото осъществяване - движение от простото към сложното, от познатото към непознатото, от близкото към далечното, от обозримото към невидимото и т.н.

Аналогията се използва и като средство за избягване дефинирането на редица понятия. Известно е, че в обучението по домашен бит и техника от учениците не се изисква да дефинират понятията, а само да илюстрират тяхното значение с примери.

Най-често аналогията се използва при търсенето на решение на нови задачи, като се пренася установен принцип или правило.

Аналогията е основен похват за формулирането на хипотези и за обосноваването на нови твърдения при съставянето и решението на технически и технологични задачи.

Простата аналогия в обучението по домашен бит и техника може да се използва и във форма, чрез която да се провокира мисленето на учениците. Така например, ако някои обект притежава определени качества и същите качества притежава друг обект, но му липсват определени части, би следвало те да му се припишат. Това обаче не само че не е наложително, но е и напълно излишно. Например: автомобилът има колела, движи се и изпуска дим. Ютията също се движи, изпуска пара и би следвало да има колела. Нарисуваната в учебника ютия е с колела, но учениците трябва да намерят аргументи, че това е грешка. (1, с. 26, 28 и др.)

- **Обобщение и конкретизация.**

Обобщението е логически метод на преминаване от единично към общо, от по-малко общо към по-общо знание, както и резултатът от този процес (обобщено понятие, съждение, теория и т.н.).

Във формалната логика под обобщение на понятието се разбира преминаване от видово към родово понятие. Използването на обобщението в обучението по домашен бит и техника е особено наложително при изясняване значението на новите понятия. Например при усвояване съдържанието на понятията “сгради” и “жилища” се използва силата на обобщението. На рисунките в учебника са показани различни сгради. Някои от тях се използват като битови сгради - в тях се живее, а други са обществени сгради - в тях не се живее. Заедно стези сгради има нарисувани места за живеене, но те не са сгради - палатката и караваната.

Конкретизацията е процес на възстановяване в мисленето на обективната цялостност, съществуваща чрез свързването на единичните неща. Тя се използва за приложение на някое обобщение при конкретни условия, т.е. за илюстрация на общото.

В Обучението по домашен бит и техника обобщението и конкретизацията се използват в единство.

- **Абстрахиране**

Абстрахирането лежи в основата на процесите конкретизация, обобщение и образуване на понятията. Като метод на познанието, абстрахирането е такова мислене, при което става отдалечаване от редица свойства на предметите и отношенията между тях или отделяне, изолиране на някакво свойство или отношение.

Абстрахирането включва в себе си не само процеса отдалечаване, но и неговите резултати.

На емпиричното и теоретичното ниво на мислене съответстват формалната и съдържателната абстракции.

Формалното абстрахиране се обстой в отделянето на такива свойства на предметите, които сами по себе си и независимо от него не съществуват. Напр. инструментите за обработка на материалите и монтажните инструменти имат неизменната функция на оръдие на труда - с тях се прави или поправя нещо. Обаче при решаването на конкретната задача за избор на инструмент, с който да се поправи колата на братята от приказката "Неволята учи" от учениците се изисква да определят само тези инструменти, чиито функции съответстват на ситуацията - например иглата също е инструмент, но не може да служи в дадения случай. Още по-ясно се илюстрира формалното абстрахиране с посочване на ново качество на книгата - инструмент на знанието.

Друг пример за формално абстрахиране са графичните изображения и по-специално - чертежът. В него се представя формата на техническия обект, която има значение за предаване на най-съществената информация - как изглежда, какви са размерите и т.н., но без да се показват подробностите на обекта - материал, структура, цвят и др. Като най-лесно различим цветът е качество, с което лесно се характеризират обектите, но в случая се абстрахираме от него. В други случаи цветът се приема за символ, с който се означават редица качества на обектите. Всяко символно означение на реален обект е проява на абстрахиране. Такова абстрахиране е показано на стр. 30, като с определен цвят квадратчета се означават дрехи, които се носят през зимата или през лятото. Какъв е цветът на дрехата и дали се носи от момче или от момиче се изключват като качества и се има предвид само времето за използване - студено или топло, лято или зима.

Геометричната форма на телата сама по себе си реално не съществува и не може да се отдели от тялото. Но благодарение на формалното абстрахиране тя мислено се отделя, фиксира се например в чертеж и се разглежда самостоятелно със своите особени свойства.

Едно такова абстрахиране се заключава в отделянето на външно сходни, общи свойства на сетивно многообразните предмети и във фиксирането на тези свойства със знак (словесен или графичен).

Такъв вид абстрахиране е обобщаващото абстрахиране.

Съдържателното абстрахиране се състои в отделяне на такива свойства, страни и състояния на предмета, които сами по себе си притежават относителна самостоятелност.

Основа за усвояване на знания от децата се явява формалното абстрахиране. Чрез него те описват и квалифицират предметите по техните външни свойства. Този вид абстрахиране служи като предпоставка за развиване на собствено теоретично мислене у малките деца.

Ето защо необходимостта от повишаване на нивото на абстрактно мислене у учениците като важно условие за пълноценно усвояване на съвременните научни знания е голяма.

За тази цел е целесъобразно колкото е възможно по-рано да се формират способности към точно отделяне и дълго мислено задържане на някои съществени свойства и отношения на предметите с цел тяхното по-нататъшно изучаване в “чист вид”.

В Обучението по домашен бит и техника абстрахирането играе особено важно значение за формирането на понятията. Пример: определянето на понятието “билка” става в контекста на разглежданите материали, които човекът черпи от природата. Напълно възможно е учениците да посочат, че билките са вид природни материали. Като се има предвид този характерен за първокласниците начин на възприемане на обективната действителност в учебника по домашен бит и техника, изискванията за събиране на билките са дадени заедно с изискванията за събиране на природните материали от растителен произход.(стр.44.)

- **Анализиране и синтезиране**

Анализът е мислено разчленяване на изследвания обект па съставните му части и е метод за получаване на нови знания.

Този процес позволява да се разкрие строежът на изследвания обект, неговата структура. Разчленяването на сложното явление на по-прости елементи позволява да се отдели същественото от несъщественото, сложното да се сведе до просто. Една от формите на анализа е класификацията на предметите и явленията.

Пример: Да се направи класификация на дрехи по признака дали са зимни или летни (стр.30.) или класификация на стоки по признака ”предназначение” (стр. 40.).

Целта на анализирането е познаването на частите като елементи на сложното цяло. Този анализ в познанието е известен като елементарен анализ. В процеса на анализиране мисълта се движи от сложното към простото, от случайното към необходимото, от многообразието към тъждеството и единството, от следствието се отива към причината, която го е породила.

Анализът се използва и като метод на изследване. В основата се поставя количественото изучаване на свойствата на предметите.

Синтезът е процедура обратна на анализа и означава съединяване, сглобяване.

Той също както анализа се използва в различни аспекти:

- Първо - като метод на мислене, при който от частите се образува цялото;
- Второ - като метод на мислене, при който разсъжденията протичат от причината към следствието, породено от тази причина;
- Трето - като метод на изследване на качествените особености на обектите.

При синтеза се изхожда от безспорна истина и се стига до резултат неочевиден до този момент.

Анализът и синтезът са неделими. Допълвайки се, те съставят аналитико-синтетичния метод.

Тези три метода се използват при всички дейности в обучението по домашен бит и техника - при усвояването на нови знания, при формирането на нови понятия, при решаването на учебно-трудови задачи, при планиране на учебно-трудовата дейност и др. Един от примерите, с който се илюстрира необходимостта от единство между анализа и синтеза е задачата от стр. 19 - "Защо фенерчето не свети?". Анализът на първата илюстрация спомага учениците да установят последователността при поставянето и ориентацията на батериите във фенерчето. Следващата илюстрация изисква учениците да осъществят синтез па усвоените знания и да открият евентуалната причина за това, че фенерчето не свети - в първия случай е нарушена ориентацията на батериите, а във втория - липсва лампа.

• Индукция и дедукция.

Думата индукция има латински произход и означава насочване, подвеждане.

Тя е исторически утвърден метод на познанието за получаване на нови знания.

Терминът индукция се употребява в три аспекта:

- първо - умозаключение, при което от няколко единични, частни случаи се получава ново общо твърдение;
- второ - метод на изследване, при който, за да се установи някакво свойство на обекта или явление от дадено множество, се търси същото свойство в отделни обекти или явления, т.е. разглеждат се редица частни случаи;
- трето - форма на устно или писмено изложение на знания в литературен източник, беседа, в учебен процес, при който най-напред фактите се излагат за няколко частни случая и после се преминава към разглеждането на общия случай.

Обикновено се разграничават два основни вида индуктивни умозаклучения: - пълна и непълна индукция.

Пълната индукция е извод (на общо положение) за един клас предмети или явления като цяло, направен въз основа на изследване на всички негови елементи. Тази индукция дава винаги достоверен извод и се използва за доказване на твърдения. Сферата на нейното приложение зависи от броя на членовете в класа, които може да обхване. Когато елементите в един клас са много или безброй много, методът пълна индукция не се прилага.

Като пример за приложение на пълна индукция в обучението по домашен бит и техника I - IV клас може да се посочи изискването за начина на ползване на инструментите - независимо какви са те, никога не трябва да ги насочваме към себе си или към хората около нас. Изводът е направен след изучаване свойствата на различните инструменти, в резултат на което се формулира твърдението, че повечето инструменти са опасни - с тях можем да се нараним или да нараним другите.

Друг пример за индукция е събирането на информация от различни източници за един и същи обекти, явления или процеси. Например начините за празнуване на национален, религиозен или личен празник. На учениците се поставя задача да проучат литературни източници, да направят беседа с по-възрастни близки и роднини, да наблюдават лично различни прояви и т.н. Информацията се анализира и от единичните факти се правят цялостни съждения, изграждат се тези. Схемата на индукцията в обучението е: обосноваване на извод, като от единичното да се върви към общото.

Непълната индукция от своя страна бива: популярна (чрез просто изброяване) и научна.

При популярната индукция наличието на някакъв общ признак в част от елементите на класа служи като основание за заключение, че всички елементи от този клас притежават този признак. Популярната индукция притежава неограничена сфера на приложение, но изводът направен чрез нея има стохастически (вероятен) характер - в някои случаи е верен, а в други - неверен.

В процеса на обучението по домашен бит и техника учениците често правят индуктивни изводи, които не са верни.

Пример:

Листовите материали, един от които е хартията, се изрязват с ножица, прегъват се, пробиват се и могат да се лепят. Извод: Тъй като станиолът е листов материал, той може да се лепи с канцеларско (декстриново) лепило. Това е невъзможно, защото металът не е хигроскопичен материал.

Ето защо полученият при непълна индукция извод се нуждае от доказателство. Добрият учебник може да се познае и по това, че в него не се изисква усвояване на знанията на декларативно равнище, а по опитен път, да се достигне до извод, служещ за опора при по-нататъшното усвояване на знанията. Така например, след осъществяване на обучението по темата “Театър на пръсти”, стр. 18, всеки ученик би посочил, че хартията може да се съединява както чрез лепене, така също и чрез преплитане. Работата по тази тема предполага учениците да изберат такъв начин за съединяване на краищата на хартиените ленти, от които изработват “героите за театър”, чеда са удобни за ползване и да се изработват бързо.

Научната индукция също представлява извод, получен вследствие на прехвърляне на общ признак на част от елементите на даден клас към целия клас. Особеното тук е, че като основание за извода служи разкриването на съществените връзки в изследваните елементи от класа, обуславящи принадлежността на дадения признак към целия клас. За случая се използва сложен анализ.

Най-разпространена в обучението по домашен бит и техника е непълната индукция, която се ползва при продуктивното обучение и стимулира познавателната дейност на децата. Този метод дава възможност до се реализира принципът на достъпност в обучението.

Непълната индукция може да се разглежда и като евристичен метод на обучение, даващ възможност на учениците да разкриват закономерности и проверяват верността на твърдения.

Дедукцията е един от основните методи на научното познание. В превод от латински означава извеждане.

В широк смисъл под дедукция се разбира всеки извод направен в посока от общото към частното.

В по-специфичен смисъл дедукцията е доказателство или извеждане на твърдение (следствие) от едно или няколко твърдения (предпоставки) въз основа на законите на логиката. Полученият извод има достоверен характер. Дедуктивният извод е верига от твърдения, всяко от които е или предпоставка, или твърдение непосредствено следващо от твърдения, вече дадени в тази верига. При него следствията се съдържат в предпоставките (в скрит вид) и трябва да се извлекат от тях с помощта на логически анализ.

Дедукцията се използва в различни аспекти:

- Умозаключение, при което от общи съждения се получават по-малко общи или частни съждения.
- Метод на изследване, при който се получава знание за даден обект, като се ползват знанията за родовото му понятие.

- Форма на писмено или устно изложение на информацията, като за целта от общи положения се минава към частни. Когато при построяването една научна теория се използва само дедуктивна техника на извеждане, казваме, че е използван дедуктивният метод.

В началния етап на основното образование примерите за приложение на дедукцията са изключително малко. Причината за това е все още недостатъчно развитото теоретично (абстрактно-логическо) мислене на учениците. Това е една от причините в обучението по домашен бит и техника на учениците да не се предлага знание на равнище теория. Знанието е структурирано само до равнище единични факти, понятия, принципи и закономерности.

Общата схема на организиране на дедуктивните теории (системи) включват:

- първо - Съвкупност от изходни термини и твърдения (изходна база);
- второ - Правила на извеждане и определяне (използвани логически средства);
- трето - Съвкупност от изводи (твърдения) получени от 1. (чрез прилагане на 2.).

Дедуктивните системи се подразделят на аксиоматични (Аксиоматичен метод) и конструктивни (Конструктивен, генетически метод).

- Аксиоматичен и конструктивен метод.

При аксиоматичното построяване на научните теории в основата им се поставят няколко понятия, наречени първични и приемащи се без дефиниция. Всички останали понятия, включени в понятиишния апарат на дадена научна теория, се дефинират чрез първичните понятия или чрез вече дефинирани понятия. Освен това се приема една система от аксиоми, като всички останали твърдения се доказват чрез тях (аксиомите) или чрез вече доказани твърдения.

Основното изискване, което се предявява към аксиоматичните формални системи, е непротиворечивост, пълнота и независимост на аксиомите.

Интересен и съответстващ на съвременните тенденции е конструктивният (генетичен) метод. Той възниква като опит за преодоляване на трудностите при аксиоматичното обосноваване на научното съдържание. За рахшка от аксиоматичния метод, при генетичното изграждане на теорията се прави опит да се сведат до минимум изходните недоказуеми твърдения и неопределими термини (в рамките на самата теория) и се прави опит за показване на тяхната съдържателна очевидност. Тази тенденция е използвана и в обучението по домашен бит и техника. Новият стремеж е да се прави преход от аксиоматично представеното знание към знание, получено чрез самостоятелна познавателна активност. Това е причината

за разчупване на старата схема за подбор и структуриране на учебното съдържание. Тъй като в структурно и съдържателно отношение задачите за самостоятелна практическа дейност са интегрирани със задачи за евристична и опитно-изследователска работа, **основното средство за информация в обучението по домашен бит и техника не е албумът, а - учебникът.**

ЛИТЕРАТУРА:

1. Витанов, Л. Г. Иватов. Домашен бит и техника за първи клас. С., Просвета, София - АД, 2002.
2. Витанов, Л. Г. Иватов. Домашен бит и техника за втори клас. С., Просвета, София - АД, 2003.
3. Ръзвип Г. И. Методы научного исследования. М. Мысль, 1974.
4. Achtenhagen, Fr. Qualitative Unterrichtsanalyse. Eine einführende Bemerkungen zu einer kontrovers diskutierten Problematik. In: Unterrichtswissenschaft, 1984, 3, s. 206-217.
5. Bauer, H. Zur Methodologie und Methodentheorie der empirischen ■>adagogischen Forschung. Berlin, 1979.
6. Benner, D. Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. München, Verlag P. List, 1973.
7. Festinger, L, D. Katz. Les methodes de recherche dans les sciences sociales. Paris, Press Universitaires de France. Tome 1, 2.1965.
8. Filstead, W. J. (Ed.) Qualitative Methodology. McNally, 1970
9. Friedrichs, J. Methoden empirischer Sozialforschung. 13. Auflage, Opladen, Westdeutscher Verlag, 1980.
10. Gay, L. R. Educational Evaluation & Measurement. Competencies for Analysis and Application. Charles E. Merrill Publishing Company. Columbus, 1980.
11. Glitter, R. Methoden der qualitativen Sozialforschung - Anleitung zur Feldarbeit. Wien, Köln, Graz, 1984.
12. Heinze, Th. Qualitative Sozialforschung. Erfahrungen, Probleme und Perspektiven. Opladen, Westdeutscher Verlag, 1987.
13. Landsheere, G., De la recherche expérimentale en education. UNESCO, B I E, 1982.
14. Popfiam, W. J. Modern educational Measurement. New York, Prentice Hall, Englewood, 1981.
15. Stezl, I. Experimentln: Roth, L, (Hrsg.) Sozialwissenschaftliche Methoden 2. Aufl., München, Oldenbourg Verlag, 1987, s. 220 - 237.

НАУЧНИ ФОРУМИ

ПЪРВА БАЛКАНСКА КОНФЕРЕНЦИЯ
 “ОБРАЗОВАНИЕТО - ГЛОБАЛНА ИДЕНТИЧНОСТ И КУЛТУРНО
 РАЗНООБРАЗИЕ”

*Доц. д-р I). Боева,
 Зам. декан по НИД*

FIRST BALKAN CONFERENCE
 EDUCATION - IDENTITY AND CULTURAL DIVERSITY

*Assoc. Prof. B. Boeva, PhD
 Vice Dean of Faculty*

Педагогическият факултет към Тракийски университет, под патронажа на г-жа Мария Нейкова - областей управител на област с административен център Стара Загора, организира и проведе на 27-29 юни 2003 година Първата Балканска конференция на тема: “Образованието - глобална идентичност и културно разнообразие”. Съорганизатори на конференцията бяха Педагогическият факултет към Тракийски университет в гр. Одрин - Турция и Департаментът за информация и повишаване квалификацията на учителите (ДИПКУ) при ТрУ, гр. Стара Загора.

Програмата на конференцията включваше:

27.06.2003 г.

- | | |
|------------------|--|
| 9.30- 10.00 ч. | Фолклорна изява на ансамбъл “Траянци”
към Обединен детски комплекс -
Стара Загора |
| 10.30- 11.00 ч.. | Откриване на конференцията в аулата на
Педагогическия факултет от Ректора на ТрУ -
доц. д-р Светлин Танчев |
| 11.00- 13.30 ч. | Пленарно заседание на тема:
“Образователни стратегии на страните от
Балканския регион” |
| 14.00- 18.30 ч. | Секционни заседания |
| 19.30 ч. | Коктейл за участниците и гостите на научния
форум |

28.06.2003 г.

- | | |
|-----------------|---|
| 9.00- 13.00 ч. | Секционни заседания |
| 14.00- 16.00 ч. | Кръгла маса на тема: “Образованието -
глобални, национални и локални |
| 16.00 ч. | Закриване на конференцията |

29.06.2003 г.

Културна програма за чуждестранните гости на конференцията
Обявените основни тематични направления:

- Ценности и наука;
- Образование и технологии;
- Педагогически практики - лично и културно развитие,

предизвикаха значителен интерес и активност сред научната и педагогическа общност не само у нас, но и в чужбина.

На конференцията се представиха 121 доклади със 144 участници - преподаватели, студенти и докторанти от български университети (Тракийски университет, ГТУ "П. Хилендарски", ШУ "Епископ К. Преславски", ВТУ "Св. Св. Кирил и Методий", РУ "Анг. Кънчев", НСА "В. Левски", АМТИ - Пловдив, БУ "Проф. д-р Ас. Златаров", Лесотехнически университет, УНСС и др.), експерти и учители от цялата страна, представители на научните и академически общности от Турция (Тракийски университет - Одрин, Мармарски университет - Истанбул, Йълдъз технически университет, * Анкарски университет и др.), Македония, Германия.

В пленарното заседание, ръководено от двамата декани на Педагогическите факултети в Одрин - проф. д-р Ердал Джейхан и в Стара Загора-доц. д-р Христо Макаков, доклади по темата "Образователни стратегии на страните от Балканския регион" изнесоха:

- Ст.н.с. д-р Захари Захариев - НИО на МОН, Р България;
- Г-н Лютви Енсари - лицензиран преподавател на Модела за перфектност EFQM (Европейска фондация за мениджмънт на качеството) и научен съветник по стратегическо планиране на "Кочхолдинг" - Турция;
- Проф. д-р Айла Октай - Мармарски университет - Истанбул, Турция;
- Г-н Егон Бинкман, Берлин, Германия - контрактор на Европейски проект по програма Леонардо да Винчи: "Трансфер на екологично образование", в който Педагогическият факултет на ТрУ - Стара Загора е партньор;
- Г-жа Ширин Местан - председател на Държавната агенция за закрила на детето към МС на Р България.

Докладите предизвикаха подчертан интерес и диалогичност между участниците, представителите на медиите и докладващите. С особено внимание бе изслушан и обсъден турският опит, споделян от г-н Енсари в доклада му "Съвършенството в организационния мениджмънт - приложимост в образователната институция",

В **първа секция "Ценности и наука"** представените 14 доклади се обединяват тематично около три проблема:

- Съвременни аспекти на образованието (ценности и наука);

- Управление на образованието и знанието;
- Историческа антропология, демографска криза и образование.

Във връзка с тематичните акценти се проведе дискусия за:

- възпитателните функции на съвременното образование;
- отношението към глобализацията в образованието и локалните традиции и ценности;
- религията и съвременното образование;
- моеговете между локалното и глобалното - религията, чуждите езици, фолклора, знанието;
- изискванията към съвременния преподавател.

Секционните заседания преминаха в творческа атмосфера, в уважение към схващанията и проучванията на другите. Единодушно се премираха следните три доклада:

- “Съвременното образование (ценности и наука) в светлината на великите символи” на гл.ас. д-р Красимира Мутафчиева от ПФ на ТрУ - Стара Загора;

- “Особености на религиозно-нравственото възпитание в смесените райони” на отец д-р Петър Гарена, Храм “Св. Георги” - Кърджали;

- “Управление на знанието във висшето образование” на Кйамиле Демир, ТрУ, Одрин, Турция.

Във **втора секция “Образование и технологии”** се представиха 23 доклади. По време на секционните заседания се обсъдиха и дискутираха проблеми, отнасящи се до:

- уточняване на терминологията - нови понятия, разширяване на семантичното поле на понятия и термини от други научни области;
- отношението теория-практика при подготовката на студенти в педагогически специалности;
- контрола на качеството на образованието;
- стратегиите на съвременното педагогическо мислене в контекста на глобализацията.

Номинирани са следните три доклада:

- “Сравнително изследване на агресивните и асертивни нагласи в междуличностните отношения в семейството (България, Гърция, Македония, Турция) на гл.ас. д-р Пламен Цоков, ПУ “П. Хилендарски”

- “За съотношението между научната и практическата подготовка на студентите от колежаанските педагогически специалности” на доц. д-р Славка Славова, доц. д-р Мария Велева, ШУ - Колеж, Добрич;

- “Относно теоретичните основи на дизайна на обучение. Теории за учене - дизайн на обучение** на гл.ас. д-р Маринела Михова, ВТУ “Св. Св. Кирил и Методий”.

В **трета секция** представените доклади и презентации бяха насочени към проблемите на екологичното образование.

Изложения по проблемите за опазване на околната среда направиха представителите на Главната инспекция по труда - София и Регионалната инспекция по околната среда и водите - Стара Загора.

Презентации за цялостната си дейност предложиха представителите на "Зелени балкаин" - Стара Загора, Еко-клуб при СОУ "П. Росен", гр. Бургас и ОУ, гр. Ямбол.

Особено внимание и интерес предизвикаха презентациите на Европейския проект по програма Леонардо да Винчи - "Трансфер на екологичното образование" от главния координатор г-н Егон Бринкман и партньорите от страна на Педагогическия факултет: гл.ас. инж. Христомър Зафиров ("Екологичното образование в контекста на европейските стандарти и норми по околна среда") и гл.ас. д-р Красимира Вучкова ("Съвременни методи и средства за екологично образование").

В **тематичното направление "Педагогически практики - личностно и културно развитие"** (IV, V и VI секции) се представиха 76 доклади. Чрез тях се сподели професионален опит и се дискутираха актуални проблеми в областта на предучилищното, основното, средното и висшето образование за различни видове учебни заведения.

Проведената кръгла маса на тема: "Образованието - глобални, регионални и локални измерения" с водещи проф. д-р Тиха Делчева и доц. д-р Вилдан Онур бе заключителният фрагмент от конференцията. От направените обобщения по значимите дискуссионни проблеми, поставени в секционните заседания, се очертаха приоритетни насоки за бъдеща научна, професионално-творческа и съвместна дейност до Втората Балканска конференция - октомври, 2004г. в гр. Одрин, Турция.

Проведеният международен форум предостави добри възможности за презентация и утвърждаване на старозагорския педагогически факултет. Като новосъздадена образователна структура в Тракийския университет, факултетът има амбицията да се впише в професионалното и социалното пространство, както и в образователните приоритети на страната и региона.

**ТРАКИИСКИ УНИВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ
СТАРА ЗАГОРА**

**ГОДИШНИК
Т о м 4**

**YEARBOOK
Volume 4**

2003

ISSN 1312-286X

Редакционна колегия:

проф. д-р Тиха Делчева
доц. д-р Стефка Динчийска
гл.ас. д-р Красимира Мутафчиева

Езикова редакция:

доц. д-р Мария Спасова
ас. Анна Арнаудова

Техническа редакция:

инж. Нели Събева