Министерство
на образованието
и науката

АЗ·БУКИ
Национално
издателство
за образование и наука

Педагогика

Научно списание

Pedagogy

Bulgarian Journal of Educational Research and Practice

Година XCI ■ Книжка 6 ■ 2019

Volume 91 ■ Number 6 ■ 2019

София – Sofia
2019

Научно списание
Педагогика
www.pedagogy.azbuki.bg

Главен редактор:
Проф. д-р Галин Цоков
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“
Педагогически факултет
България, Пловдив 4000
бул. „България“ 236, каб. 320
тел. 0888 934582,
e-mail: galin.tzokov@pfpu.bg

Bulgarian Journal of Educational Research and Practice
Pedagogy
www.pedagogy.azbuki.bg

Editor-in-Chief:
Prof. Dr. Galin Tsokov
Plovdiv University „Paisiy Hilendarski“
Faculty of Education
1504 Sofia, Bulgaria
15, Tsar Osvoboditel Blvd., office 57
tel. + 359 888 934582,
e-mail: galin.tzokov@pfpu.bg

Издател:
Национално издателство
за образование и наука „Аз-буки“
Директор:
д-р Надя Кантарева-Барух
Заместник-директори:
Татяна Дикова, Николай Кънчев
Научен ръководител направление „Обществени и хуманитарни науки“:
проф. д.ф.н. Добрин Добрев
Научен ръководител направление „Природни науки и математика“:
проф. д.х.н. Борислав Тошев
Дизайн на корицата:
Ива Батаклиева
Графичен дизайн:
Гергана Попиванова
Стилист-коректор:
Анелия Врачева
Разпространение:
Иван Шопов

Адрес на издателството:
бул. „Цариградско шосе“ 125, бл. 5
1113 София
тел. 02/ 870 5298; 02/ 425 0470;
02/ 425 0471; 02/ 425 0472
www.azbuki.bg
e-mail: pedagogy@azbuki.bg

Печат:
„Алианс принт“ ЕООД
Формат: 70/100/16.
Печатни коли: 9,5

Publisher:
Az-buki
National Publishing House
Director:
Dr. Nadya Kantareva-Baruh
Deputy Directors:
Tatyana Dikova, Nikolay Kanchev
Scientific Head of Section „Social Sciences and Humanities“:
Prof. Dobrin Dobrev, DSc.
Scientific Head of Section „Natural Sciences and Mathematics“:
Prof. Borislav Toshev, DSc.
Cover Design:
Iva Bataklieva
Layout Design and Prepress:
Gergana Popivanova
Stylist-Corrector:
Aneliya Vracheva
Distribution:
Ivan Shopov

Publishing House Address:
125, Tzarigradsko Chaussee Blvd., bl. 5
1113 Sofia, Bulgaria
tel. + 359 2/ 870 5298; + 359 2/ 425 0470;
+ 359 2/ 425 04 71; + 359 2/ 425 0472
www.azbuki.bg
e-mail: pedagogy@azbuki.bg

Printing House:
Aliance Print Ltd
Size: 70/100/16.
Printed Quires: 9,5

С изпращането на текст или илюстрация до редакцията на НИОН „Аз-буки“
авторът се съгласява да преотстъпи правата за анонсиране, публикуване и разпространение
в изданията на издателството. Авторските права на публикуваните текстове и илюстрации
са собственост на НИОН „Аз-буки“.
Материали, които не са одобрени за публикуване, не се рецензират и не се връщат на авторите.

By sending text or illustration to Az-buki Publishing House, the author agrees to submit
the copyrights for announcing, publishing and distributing in all Az-buki editions. The copyright
of all published texts and illustrations is property of Az-buki Publishing House.
Not accepted for publication texts are not reviewed and sent back to the authors.

ISSN 0861 – 3982 (Print) ISSN 1314 – 8540 (Online)

Списанието излиза 9 пъти годишно: *книжка 1 (февруари); книжка 2 (март); книжка 3 (април); книжка 4 (май); книжка 5 (юни); книжка 6 (юли); книжка 7 (септември); книжка 8 (октомври); книжка 9 (ноември).*
Printout: nine issues per year. *Issue 1 (february); Issue 2 (march); Issue 3 (april); Issue 4 (may); Issue 5 (june); Issue 6 (july); Issue 7 (september); Issue 8 (october); Issue 9 (november)*

Издател на научно списание „Педагогика“ е НИОН „Аз-буки“ –
в съответствие с чл. 51 от Закона за предучилищно и училищно образование

Главен редактор / Editor-in-Chief

Проф. д-р Галин Цоков – *Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“* (педагогика и управление на образованието) /
Prof. Dr. Galin Tsokov – *Plovdiv University „Paisiy Hilendarski“ (Bulgaria)*

Редактор / Editor

Любомира Христова / Ms. Lubomira Hristova

Редакционна колегия / Editorial Board

Проф. д.п.н. Шалва Александрович Амонашвили – *Российская академия образования* (хуманистично направление в педагогиката)

Проф. д-р. Виолета Атанасова – *Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“* (история на педагогиката и българското образование)

Проф. Нели Бояджиева – *Софийски университет „Св. Климент Охридски“* (обща педагогика и приложна психология)

Prof. Dr. Hab. Tamara Zacharuk – *Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, Siedlcach, Poland* (философия на образованието)

Пенка Иванова – *Министерство на образованието и науката*

Prof. Dr. Constantin Cucos – *Universitatea “Al. I. Cuza”, Romania* (философия на образованието, обща педагогика, история на педагогиката, интеркултурно образование)

Prof. Dr. Johann Krammer – *Philosophisch Theologische Hochshule, Sankt Pölten, Austria* (педагогика, теология, методология)

Prof. Dr. Elmar Lechner – *Alpen-Adria Universität, Klagenfurt, Austria* (история на педагогиката)

Prof. Carmel Mulcahy – *University College Dublin, Ireland* (управление на образованието)

Доц. д-р Траян Попкочев – *Югозападен университет „Неофит Рилски“, Благоевград* (философия на образованието, педагогическа социология, експериментална педагогика, управление на висшето образование)

Проф. д.п.н. Пламен Радев – *Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“* (теория на възпитанието, дидактика, философия на образованието, история на образованието, мениджмънт на образованието)

Проф. д-р Жулиета Савова – *Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“* (педагогическа социология/социология на образованието, педагогическо общуване/комуникация в образованието, училищна демография)

Проф. д.п.н. Клавдия Сапунджиева – *Софийски университет „Св. Климент Охридски“* (теория и философия на възпитанието, социална педагогика, семейно консултиране и семейни взаимоотношения, семейна педагогика и родителски стратегии, артпедагогика и арттерапия, театър и възпитание, драматерапия и психодрама, театър и комуникации, комуникативни стратегии и практики, религия и религиозно възпитание)

Проф. д.п.н. Румяна Танкова – *Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“* (начална училищна педагогика)

Проф. д.п.н. Инна Федотенко – *Тульский Государственный Педагогический Университет им. Л. Н. Толстого,* Русская Федерация (психология на образованието)

Доц. д-р Силвия Цветанска – *Софийски университет „Св. Климент Охридски“* (педагогика, педагогическо общуване, обучение на възрастни, гражданско образование, социална работа)

Проф. д.п.н. Албена Чавдарова – *Софийски университет „Св. Климент Охридски“* (история на образованието и педагогическите учения, история на българското образование, педагогическа квалификация на учителите (исторически аспекти), езикова политика)

Dr. Sona Ceretkova, Assoc. Prof. – *Constantine the Philosopher University,* Nitra, Slovakia

Проф. д-р Веска Шошева – *Тракийски университет, Стара Загора* (специална педагогика)

CONTENTS of issue 6/2019 / СЪДЪРЖАНИЕ на брой 6/2019

RESEARCH INSIGHTS / ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ПРОНИКНОВЕНИЯ

767 Стажантската практика – краен етап в университетската подготовка на учители [Teaching Practice – the Final Stage of University Teacher's Taining] / *Янка Коева / Yanka Koeva*

788 Образование и дигитални медии [Education and Digital Media] / *Боряна Иванова / Borjana Ivanova*

795 Съотнасяне изпълненията на задачите за когнитивно развитие на Жан Пиаже с показателя за умствена възраст Бине-Търман при ученици със специални образователни потребности [Relation of J. Paget's Tasks for Cognitive Development Accomplishment with the Binet-Terman's Indicator for Mental age in Students with Special Educatonal Needs / *Милен Замфиров / Milen Zamfirov*

806 Влиянието на социалните мрежи върху отношението на учениците към ценности с хедонистична насоченост [The Influence of Social Networks on Students' Attitudes towards Hedonistic Values] / *Лилия Лозанова / Lilia Lozanova*

814 Семейно ориентиран подход в социалната работа – основания и професионални рефлексии [Family-Oriented Approach in Social Work: a Rationale and Professional Reflections] / *Наталия Христова-Михайлова, Мая Чолакова / Natalia Hristova-Mihaylova, Maya Tcholakova*

DOCTORAL RESEARCH / ДОКТОРАНТСКИ ИЗСЛЕДВАНИЯ

835 Предизвикателствата на съвременното възпитание [Challenges of Modern Education] / *Елисавета Пумпалова / Elisaveta Pumpalova*

848 Non-linguistic Factors in Classroom Foreign Language Performance / *Marya Tsvetkova*

871 Устойчивост на резултатите при повторно измерване с тест и отчитане на успеваемостта на учениците след проведена дидактическа технология [Sustainability of the Results in the Measurement with Test and Reporting Students' Performance following Didactic Technology] / *Десислава Тодорова / Desislava Todorova*

880 Педагогическа технология за стимулиране на четирите основни умения – слушане, четене, говорене и писане, формирани в процеса на ограмотяване в първи клас [Pedagogical Technology for Stimulating the Four Basic Skills – Listening, Reading, Speaking and Writing, Formed in the Process of Literacy in the First Grade] / *Даниел Полихронов / Daniel Polihronov*

NEW BOOKS / КНИЖНИНА

891 Диофантови уравнения и системи диофантови уравнения – теоретични аспекти и методическа проекция в началния етап на образование [Diophantine Equations and Systems of Diophantine Equations – Theoretical Aspects and Methodical Application in the Primary School] / *Галин Цоков / Galin Tsokov*

894 Една нова книга за педагогическите умения на учителите [One new Book on Teacher's Pedagogical Skills] / *Стойко Иванов / Stoyko Ivanov*

ANNIVERSARY / ЮБИЛЕЙ

898 Доц. д-р Татяна Борисова Ненкова – с любов към науката, студентите и българския език [Dr. Tatyana Borisova Nenkova, Assoc. Prof. – with Love for Science, Students and Bulgarian Language] / *Анна Георгиева / Anna Georgieva*

906 READ IN THE LATEST ISSUES OF AZ BUKI JOURNALS / ЧЕТЕТЕ В НОВИТЕ БРОЕВЕ НА СПИСАНИЯТА НА „АЗ-БУКИ“

908 GUIDE FOR AUTHORS / УКАЗАНИЯ ЗА АВТОРИТЕ

Research Insights
Изследователски проникновения

СТАЖАНТСКАТА ПРАКТИКА – КРАЕН ЕТАП В УНИВЕРСИТЕТСКАТА ПОДГОТОВКА НА УЧИТЕЛИ

Янка Коева
Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“

Резюме. Емпиричното изследване си поставя за цел да проучи нагласата на студентите за встъпване в учителската професия. Чрез анонимни анкетни проучвания се обобщават и анализират мненията на стажантите за проведената от тях преддипломна педагогическа практика – какви умения придобиват, какви препоръки отправят, чувстват ли се подготвени да работят като учители, смятат ли да се посветят на професията и какви са бъдещите им професионални очаквания от работата им като учители. Правят се изводи и препоръки с цел преодоляване на проблеми в педагогическата практика и изграждане на професионална компетентност.

Ключови думи: стаж; учителска професия; университет; училище; емпирично изследване

1. Цел на изследването

Съвременната образователна ситуация в България „поставя на преден план подготовката на учители от съвсем различен тип, способни да работят в иновационно развиващо се училище, с предприемачески дух да творят иновации, както и да инициират тяхното раждане, реализиране, мултиплициране“ (Lecheva, 2015). Пред отговорната задача за осъществяване на професионална дидактико-методическа подготовка на студентите са изправени университетите, акредитирани да провеждат обучение по направление „Педагогика на обучението по...“, като съчетават теоретични курсове и педагогическа практика в училище.

Изграждането на преподавателска компетентност е основна цел на педагогическата практика, която се постига чрез следните частични цели (Stoycheva, 2000).

1. Придобиване на умения за наблюдение, анализ и оценка на уроци, провеждани от базов учител и студенти стажанти.

2. Придобиване на умения за ориентирано към учениците планиране и провеждане на урок и цикъл от уроци с различни дидактически цели и задачи, с различна тематика и с различна комуникативна насоченост.

3. Придобиване на умения за анализ и преценка на собствен урок.

4. Изграждане на умения за пренос на положителен опит и отхвърляне на отрицателен.

Настоящото емпирично изследване си поставя за цел чрез анонимни анкетни проучвания, проведени в периода 2011 – 2018 г., да се обобщят и анализират мненията на стажантите за проведената от тях преддипломна педагогическа практика[1)], както и да се направят изводи и предложения за по-ефективен учебен процес.

Анкетираните лица са стажанти по немски език и по български език от следните специалности във ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“: „Немска филология/Германистика“, „Приложна лингвистика“ с немски като първи чужд език, „Български език и немски език“, „История и немски език“, „Български език и източен (японски/китайски) език“, „Български език и френски език“, „Български език и руски език“, „Български език и гръцки език“. Включените в анкетните листови въпроси варират през годините, поради което е различен броят на студентите, отговорили на всеки един от тях.

2. Резултати от анкетните проучвания

Отговори на въпроса **„С какви мотиви избрахте специалност с педагогическа квалификация във ВУЗ?“** дават 24 анкетирани. Радващо е, че мнозинството от тях (24 %) се ориентират към учителската професия още в ученическите си години. Няколко мнения са илюстрация за това, че достойни за уважение са колегите, които са събудили тази любов.

– Учителската професия ми харесваше, още когато бях ученик. Учителите успяваха да ме мотивират и аз самият искам да мотивирам учениците.

– Имам прекрасни впечатления от учителите в средното училище. Реших, че след като имам достоен пример, на който да подражавам, определено искам да стана учител.

– Проявявайки уважение към своите преподаватели в училище, изградих позитивна представа за учителската професия.

– Знаех, че нося любовта към професията у себе си, и обучението ми във ВТУ ми помогна да насоча усилията си в правилната посока.

Изучаването на чужд език мотивира 21% от анкетираните за избор на двойна специалност. Някои от тях избират съвършено непознат език, а други – този, който са изучавали в училище, за да надграждат знания и умения. Смятат, че е възможно да работят и като преводачи. Трима от анкетираните споменават, че обичат историята и усвоявайки чужд език, могат да бъдат специалисти по интегрирано обучение – преподаване на дисциплина на чужд език (CLIL).

За студентите от направление „Филология“ (в частност специалност „Немска филология/Германистика“) педагогическият блок е избираема дисциплина. От анкетираните лица 13% го считат като най-добрия вариант сред трите предложения – наред с преводаческия профил и втори чужд език. Някои от тях уточняват, че това е единствената квалификация, която осигурява реални практически занятия извън университета. Двама анкетирани изразяват мнение, че обичат децата и общуването с тях. За съжаление, 12% от анкетираните споделят, че това е избор на мнозинството в групата, тъй като в маломерни групи е невъзможно да се удовлетворят всички индивидуални желания за избираеми дисциплини. Тук би могло да се цитира следното мнение: „Но в никакъв случай не намирам педагогическото си обучение като загуба на време, напротив – това е полезен опит и допълнителна възможност за професионална реализация“.

Избора на двойна специалност 13% от анкетираните обуславят с по-голяма възможност за професионална реализация – както в България, така и в чужбина.

Дванадесет процента споделят, че са следвали желанието си да бъдат студенти единствено във Великотърновския университет, и според реда на класиранията са попаднали във Филологическия факултет в двойна специалност, като са имали намерение впоследствие да я сменят. В процеса на обучението си решават да продължат, за да изпитат собствените си способности, и тази промяна на възгледите би могла да се подкрепя чрез следното мнение: „Сега, пред прага на дипломирането си, усещам, че съм постигнала това, към което съм с стремяла през тези четири години – усъвършенствах се като личност и натрупах житейски опит. Разбрах, че учителската професия изобщо не е така лесна, както изглежда отстрани“.

За съжаление, 4% от анкетираните откровено признават, че са избрали съответната специалност само за да бъдат приети в университета, т.е. мотивите им не са свързани с придобиване на педагогическа квалификация. Но е радващ фактът, че мнозинството от тях променят намеренията си след преддипломната педагогическа практика.

Изразените по-горе мнения биха могли да се изобразят графически по следния начин:

Фигура 1. Мотиви за избор на педагогическа квалификация

На въпроса **„По какво преддипломната педагогическа практика се различава от текущата практика?“** отговарят 11 студенти, а 18% изразяват следните становища:

– чувстват се по-отговорни за класа, в който преподават;

– имат възможност да контролират учебния процес и усвояването на материала;

– учителките дават по-голяма свобода в планирането и провеждането на занятията, което поставя студентите в реална учебна ситуация.

Останалите мнения са индивидуални и отразяват личните оценки на анкетираните.

По време на преддипломната педагогическа практика стажантите преодоляват своята плахост и притеснения и придобиват увереност, която се увеличава с всеки изминал ден. Постепенно си създават усет за правилно структуриране на уроците, поведението в класната стая и методите на преподаване. С много желание и търпение се опознават учениците, които са „умни“ и „любознателни“ и просто е необходимо да им се покаже „правилният път“ за усвояване на знания. В областта на чуждоезиковото обучение студентите споделят, че се научават как да задават „правилните“ въпроси, да спазват изискванията за преподаване на граматика и лексика, използвайки нагледни средства. Работейки в училище, те се срещат със стажанти от други специалности и изразяват мнение, че „има много млади хора, включително и аз, готови да работят като учители“.

С въпроса **„Какво научихте от преддипломната педагогическа практика?/ Какви нови умения придобихте“** са анкетирани 43 студенти. Мненията са откровено лични, многопластови и опитът за систематизация би могъл да изглежда по следния начин.

Най-голям процент анкетирани (64%) оценяват усъвършенстването на своята методическа подготовка. Научават се да подготвят уроците си самостоятелно, да ги планират и структурират добре, прецизирайки времето за отделните етапи на дейност, да определят целта на урока, да използват различни източници и нагледни средства. Сблъскват се с реалността, че се изисква „гъвкавост“ в преподаването, защото предварително изготвеният план понякога се променя в хода на урока. Така те развиват умение да предвиждат как ще протичат уроците им, да си правят „по-удобен план, по който и учениците ще усвоят по-лесно материала“. Успяват да вместят в часа и индивидуалната работа с ученици, които изпитват трудности при усвояване на нови знания. Научават се да използват индуктивния подход в обучението, който е особено важен при преподаване на граматика – „Сега, когато обяснявам нещо, го правя, като задавам въпроси на отсрещния човек и го подтиквам да стигне до отговора сам. Това е нещо, което никога не съм умеела“. Стажантите по немски език употребяват по-богата палитра за семантизация на новите лексикални единици, използват разнообразни социални форми на работа, като обръщат внимание и на игровия момент, редуцират прекомерната употреба на родния език. Практиката ги подпомага и в личен аспект: „Сблъсках се с непозната лексика и покрай обучението на учениците я научих“.

Особено радващо е, че 52% от анкетираните развиват положителни личностни качества. Ще бъдат цитирани няколко мнения:

– „Научих се на самостоятелност, организираност, дисциплина и самоконтрол“;

– „Научих се да съм по-отговорна и дисциплинирана, защото много хора зависеха от мен“;

– „Преддипломната практика ме научи преди всичко на работа в динамична и много различна среда“;

„Научих се да работя в екип, включващ учител, методист, ученици“;

„Усвоих умения за преподаване на малки деца, което разви у мен други такива – справяне в сложна обстановка, организиране и мобилизиране на групи от деца в целенасочена дейност“;

„Най-малкото, което мога да спомена, е, че се научих да изслушвам по-добре събеседниците си“;

„Научих се да провокирам и собственото си креативно мислене“;

„Повиши ми се увереността и самочувствието, че мога да преподавам“;

„Утвърдих качеството си „търпение“;

„Преддипломната практика повлия на моята увереност, организираност, буден ум и самокритика“.

Тридесет и седем процента от стажантите посочват, че се научават да комуникират успешно с учениците и да ги разбират, което им позволява да прецизират методите на преподаване. Създават работна атмосфера, като задават мотивиращи въпроси. Тук ще бъдат цитирани няколко мнения:

„Успях да намеря начини за привличане вниманието на учениците с цел тяхното обучение. Това ме научи, че децата са голяма поляна от цветя, които имат нужда от различни грижи, потребности, стремежи, възможности, начини на учене и общуване“;

„Успях да опозная децата. Трябва ти много търпение и желание, децата са много умни и знаят все повече. Просто ние трябва да знаем как да ги научим“;

„Отговорността учениците да се превърнат в едни разумни хора, е огромна. Разбрах, че всеки ученик има своите нужди, но за жалост, трудно се работи индивидуално с около 20 души“.

Преддипломната педагогическа практика е силно емоционално преживяване, за което споделят 14% от анкетираните:

– „На първо място, научих какво е чувството да застанеш от другата страна на бюрото“;

– „Приятните емоции присъстваха и това ме доближи до учениците. Понякога не са ми излизали от ума и ме накараха да харесвам повече професията“;

– „Самата обстановка, в която споделяш знанията си, води до много странно и приятно чувство“;

– „Разбрах колко е приятно да се работи с деца. Чувството, което изпитваш, когато помагаш на някого да придобива знания, е единствено по рода си“;

– „Практиката беше едно от най-хубавите неща, които са ми се случвали в образованието ми през четирите години. Точно практиката беше нова стъпка в моя живот и в бъдещата ми професия“;

– „Надявам се да работя като учителка един ден и да изпитам същите емоции и чувства, които изпитах по време на преддипломната практика“;

– „Видях и преживях учителската работа, която досега не ми беше позната“.

Личността на учителя впечатлява 12% от анкетираните и ги кара да преосмислят първоначалните си представи за професията:

– „Научих, че учителят е авторитетна личност, чиито маниери, облекло, мироглед се усвояват от учениците, независимо от предмета на преподаване“;

– „Разбрах, че отговорностите на един учител са изключително много. Той трябва да бъде не само учител, но и родител. Учителят носи изключително голяма отговорност да открие таланта на младите хора и да го доразвие“;

– „Стигнах до извода, че не всеки, застанал срещу теб с маркер или мултимедиен проектор, може да се нарече учител. Това е призвание“.

Също 12% от стажантите споделят, че са добили административни умения при водене на училищната документация.

Изразените мнения биха могли да бъдат представени в табличен вариант, в който процентното съотношение надвишава 100 поради богатата палитра от отговори.

Таблица 1. Придобити знания и умения

Методическа подготовка	Личностни качества	Комуникация с ученици	Емоции	Личността на учителя	Административни умения
64%	52%	37%	14%	12%	12%

На въпроса **„Какви препоръки бихте отправили за подобряване на организацията на работа?“** дават отговор 43 анкетирани. Мнозинството от тях (30%) считат, че организацията е добра: „Смятам, че преддипломната педагогическа практика по немски език има само положителни страни. Попълвайки анкетата, се опитвам да се сетя за каквато и да е препоръка – не с цел да се оплаквам, а за да подобря нещо, но за такава не се сещам“.

Заслужават внимание мненията на останалите 70%, които, при възможност да се вземат под внимание, биха допринесли за по-голяма ефективност на обучението.

За 11% от анкетираните е голямо физическо и психическо натоварване да съчетават практическите занятия в училище с аудиторната заетост в университета, но настоящата форма на обучение в България не предлага друга възможност. Буди оптимизъм следното мнение: „Понякога на човек му се налага да се раздава повече и да не се предава, защото един ден всичко ще си е заслужавало“.

По-голям брой часове по хоспитиране и при повече базови учители предлагат 11% от анкетираните. За съжаление, часовете са фиксирани в учебни планове, които са съобразени с Наредбата за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“ от 7.11.2016 г. Посещенията при повече постоянно базови учители са невъзможни, тъй като се сключва договор с един учител за определена специалност.

Осем процента от стажантите препоръчват да се работи с базови учители с по-голям опит и трудов стаж – нещо, което желаят и преподавателите методисти, които обаче често се сблъскват с нежеланието на учителите да обучават студенти. А и по мнение на авторката младите колеги, в зависимост от техническата обезпеченост на училищата, по-често използват иновативни методи на преподаване. Но е необяснимо и неприемливо едно мнение, че методистът „трябва да следи учителите“.

Съвсем основателна е препоръката на 7% от анкетираните за осигуряване на лични учебни комплекси по време на практиката, тъй като черно-белите

копия, както и снимането с телефон затрудняват подготовката на уроците. Това се отнася в най-голяма степен за обучението по чужд език, тъй като не всички училищни библиотеки се ангажират с осигуряването на учебници.

Седем процента от стажантите не отправят препоръки, а критични бележки, като споделят за проблеми с дисциплината на учениците – според един/една анкетиран/а „защото осъзнаваха, че аз нямам власт“. Според друго мнение „Никой, абсолютно никой не знае как да се справи с дисциплината в час – дори учителите. Не знам дали е от поколението, но някой трябва да вкара малко ред в тези училища“. Възрастовата граница между студентите и учениците не е много голяма, а и самите стажанти са били в училище допреди четири години. Едва ли е възможно с магическа пръчка някой „да вкара ред в тези училища“. Причините за лошата дисциплина са от различно естество и не е в компетентността на авторката да ги коментира. Но като препоръка би могло да се цитира друго мнение на стажант/ка: „Въпреки това успях да им привлека вниманието (на повечето от тях) с отношението си към тях и със специално подготвени упражнения и примери, които да отговарят на техните интереси“.

Преподаване в различни класове препоръчват 6 % от анкетираните, което е резонно, но в големите училища базовите учители обикновено имат норматив във всички паралелки от даден клас.

За по-голяма помощ от страна на базовите учители по отношение на училищната документация, както и за възможността да оперират с нея, апелират 6% от анкетираните. Авторката е била свидетел на огромното вълнение, когато за първи път се нанася оценка в ученически бележник (разбира се, след препоръка на базовия учител).

Продължителността на преддипломната педагогическа практика е малка според 5% от стажантите и се отправя препоръка към методиста „да извоюва“ повече часове, но и в този случай часовете се определят от нормативната база.

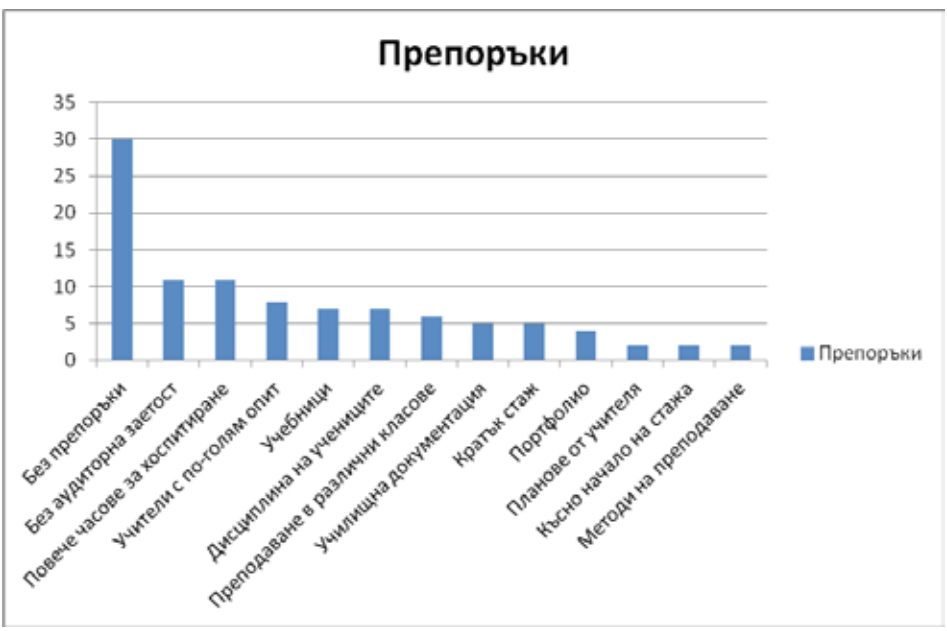
Четири процента от анкетираните желаят изпращане на личните имейл-адреси изискванията на методиста за изготвяне на портфолио, една част от което съдържа планове на уроци от хоспитиране, както и работни планове от текуща и преддипломна педагогическа практика. Затова е необяснимо мнението на 2% от стажантите, че „би било добре всеки план на урок да се взема от базовия учител, което ще отнеме шанса да се прави портфолио в последния момент“. Защо в последния момент и с какви планове е работено до момента?

Също 2% смятат, че практиката в училище започва късно – едва в IV курс. Необходимо е обаче първо да получат базисни научно-теоретични познания, за да влязат подготвени в училище.

Други 2% отправят препоръка за промяна на методите на преподаване от страна на учителите, тъй като учениците губят интереса си към „едновремеш-

ните методи“: „Всяко поколение се променя и досегашните методи остаряват. Всеки бъдещ учител трябва да използва нови, разнообразни методи за обучение, свързани със сегашното ни ежедневие и в крак с времето. Технологиите са напреднали, затова за учениците ще бъде интересно да бъдат включени колкото се може повече от тях в преподаването на един урок – презентации, видеоуроци и др.“. Авторката приветства тези мнения и се надява, че стажантите – бъдещи учители, ще съумеят да използват съвременните технологии в своите часове за провеждане на съвременен учебен процес, отговарящ на интересите на обучаваните.

Така представените мнения изглеждат графично по следния начин:



Фигура 2. Препоръки

На въпроса **„Чувствате ли се подготвени да работите като учител/ка?“** отговарят 8 анкетирани. Положителен отговор дават 25% от тях, защото смятат, че преддипломната педагогическа практика дава основата за пълноценно практикуване на тази професия. Отрицателно мнение изразяват 12% поради липса на достатъчен опит при подготовката на уроците и особеностите на различните възрастови групи. Подготвени до известна степен се чувстват 63% от стажантите, защото:

– имат на какво още да се научат;

– имат притеснения относно дисциплината на учениците и планирането на времето за отделните етапи на урока;

– се надяват в бъдеще да стават все по-уверени и по-сигурни в работата си.

Въпросът **„Смятате ли да работите като учител/ка?“** съдържа затворени и отворени отговори (срв. приложението) и е отправен към 24 студенти.

Само двама от стажантите (8%) не желаят да практикуват професията по следните причини:

– „Това не е моето призвание. Усетих го още първия ден“;

– „Родителите ми работят в сферата на образованието. По мои впечатления цялата образователна система има спешна нужда от реформа. Няма да ми е приятно да отделям повече време за документация, отколкото за работа с учениците“.

Не са взели решение 33% от стажантите, но не изключват тази възможност в по-късен етап:

– „Опитвам се да открия положителните страни на професията и едва тогава ще реша“;

– „Може би не на този етап – непосредствено след дипломирането“;

– „Желая да работя в областта на туризма, но по-късно определено бих опитала“;

– „Бих могла, но в занималня или като частен учител“.

Дълбоко удовлетворение носи фактът, че останалите 59% от анкетираните заявяват твърдото си намерение да упражняват професията. Техните мнения могат да бъдат обобщени в няколко групи.

1. Двадесет и осем процента от тях желаят да практикуват професия, която им доставя удоволствие и носи голямо удовлетворение – „Преди си мислех, че усещането за удовлетворен и успял човек се дължи на личните постижения. След навлизането ми в преподаването разбрах, че насладата се крие в това, някой да успее благодарение на това, че вярваш в него“. Според друго мнение „без тази прекрасна професия няма да има каквито и да било кадри за други професии“.

2. Също 28% обуславят избора си с емоционална обвързаност – по време на преддипломната педагогическа практика са имали само хубави емоции, обичат децата и училищната среда и се чувстват приятно, когато са обградени с ученици, затова желаят да работят заедно с тях.

3. Практикуването на професията би допринесло за израстването като личност на 20% от стажантите, дали положителен отговор.

4. Дванадесет процента смятат, че има какво да дадат от себе си и желаят да предадат получените знания и умения на следващото поколение – например колко интересно може да бъде изучаването на чужд език, съпоставянето на различни култури и традиции.

5. По време на практиката също 12% стигат до извода, че професията е тяхното призвание – „Когато влязох в училище, представата ми за учителската професия коренно се промени. Почувствах се на мястото си“.

Процентното съотношение на желаещите да работят като учители може да се изобрази чрез фигурата по-долу.

Фигура 3. Мотиви за избор на учителската професия

На въпроса **„Какви са бъдещите Ви професионални очаквания от работата Ви като учител/ка?“** е получен отговор от 22 анкетирани.

Мнозинството от тях (27%) имат очаквания за приятна работна среда – да работят с умни, възпитани и мотивирани ученици, в добър учителски колектив, в който да виждат подкрепа и разбиране от по-опитните колеги.

Осемнадесет процента се надяват да бъдат добри учители, да обучават подобаващо учениците, като ги мотивират и ги научат как да учат, както и да бъдат добър пример за тях.

9% от стажантите очакват:

– да прилагат наученото във ВУЗ и да се справят добре;

– да продължат личностното си развитие и да израснат като педагози;

– добри доходи;

– да си намерят работа като учител, тъй като трудно се наемат млади хора без стаж, но се надяват да бъдат насърчени да работят за нашите деца и нашата държава;

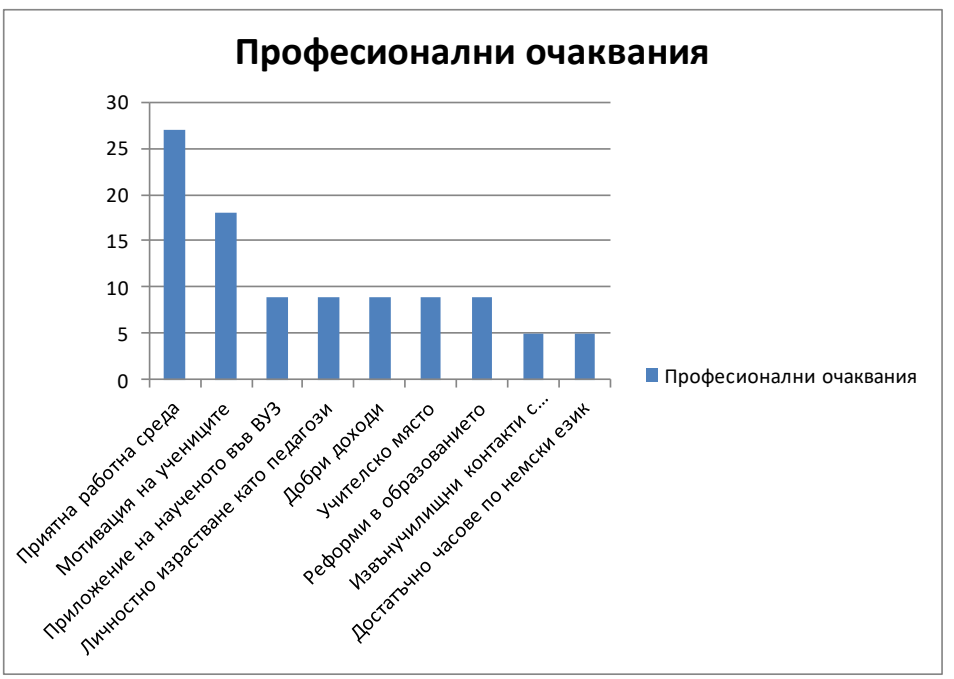
– реформи в образованието, за които могат да допринесат и те самите.

Пет процента от анкетираните се надяват децата да ги обикнат и да поддържат постоянна връзка и в извънучилищна среда, да знаят, „че насреща им

стои човек, който желае да им окаже помощ не само с учебния материал, но и във всеки друг проблем, с който се сблъскват“.

Също 5% анкетирани се надяват да имат достатъчно часове по немски език, което в основните училища често се оказва трудно, затова е необходимо допълване на норматива с друг учебен предмет.

Бъдещите професионални очаквания на стажантите изглеждат графично по следния начин:



Фигура 4. Професионални очаквания

Изводи

Изборът на педагогическа специалност във ВУЗ е мотивирано решение за мнозинството от стажантите, взето още в училищното им образование, тъй като са възхитени от професионализма на своите преподаватели. Затова колегите учители също са изправени пред отговорната задача да събудят любов към професията сред младите хора, за да се преодолее настоящият дефицит на кадри в сферата на образованието.

Особено радващ е фактът, че педагогическата практика се оказва преломен момент за професионалната ориентация на някои от стажантите – влизайки в

училищната среда, те преосмислят първоначалните си представи за учителската професия и усещат, че тя е тяхното призвание. В този етап преподавателите от ВУЗ и учителите наставници носят голяма отговорност – необходими са търпение, тактичност, деликатност и индивидуален подход за изграждане на преподавателска компетентност у стажантите. Би било добре да се работи с опитни, доказали се и иновативни учители с професионалноквалификационна степен. Но практиката показва, че такива колеги нямат достатъчен стимул да работят със студенти, и отказват, затова често изборът на базов учител по необходимост се базира на лични взаимоотношения между университетски преподавател и учител.

Освен че е силно емоционално преживяване, стажантската практика води до усъвършенстване на методическата подготовка на студентите – усвояват поведението в класната стая, добиват умения за правилно структуриране на уроците и разпределение на времето за отделните етапи, за методите и средствата на преподаване, за успешна комуникация с учениците. Някои от тях внасят нововъведения, с които грабват вниманието на ученици и учители: една студентка по собствена идея завършва уроците по литература със състезателна игра, която съдържа въпроси върху преподадения материал. Класът е разделен на две групи и при правилен отговор се получават определен брой точки. При липса на отговор се включва другата група. Всички ученици желаят да бъдат победители, и по този начин учебният материал се усвоява още в час. Стажантите по роден език често преодоляват първоначалната си литературоведска нагласа, защото се убеждават, че занятията по български език също протичат гладко и оживено, пораждат се дискусии, в които учениците участват с плам.

Огромно е желанието на стажантите да използват съвременни технологии в часовете си, за да представят модерен урок, с който да предизвикат интереса на обучаваните. За съжаление, това невинаги е възможно заради техническата обезпеченост на училищата. В малки групи по немски език понякога се работи с личен лаптоп.

Не е за пренебрегване фактът, че стажантската практика допринася и за личностното израстване на студентите – те развиват качества като самостоятелност, организираност, дисциплинираност, търпение и самоконтрол, научават се да работят в екип и да провокират собственото си креативно мислене.

Някои от препоръките на студентите, за съжаление, са основателни. Съчетаването на стажантска практика и аудиторни занятия се оказва голямо психическо и физическо натоварване, но този вид обучение е заложено в действащата нормативна база. Да се надяваме, че след време би било възможно стажът да се провежда след завършване на бакалавърската степен, което би дало възможност и за по-голяма продължителност.

Осигуряването на учебни комплекси на стажантите е невъзможно от страна на университета, тъй като в различните училища се работи с различни учеб-

ни материали. Няма договореност с училищата да ги осигуряват. А и самите ученици ги закупуват с лични средства. Получава се луфт, в който стажантите трябва да се справят сами.

Дисциплината на учениците се оказва проблем за някои от стажантите. В този случай би трябвало да се търсят индивидуални решения – мнозинството от тях се опитват да предизвикат интерес и да грабват вниманието, а отделни стажанти въвеждат в началото на всеки час (предимно със седмокласници) „петминутка“ за проверка на знанията, като с това си осигуряват внимание и дисциплина в предходния час. Но дисциплината в училище е проблем на цялото общество и би трябвало институции, учители и родители съвместно да работят за преодоляването му.

След стажантската практика студентите се чувстват подготвени да навлязат в професията, но с уговорката, че има още какво да научат. Особено радващ е фактът, че 59% от тях желаят да работят като учители, като професионалните им очаквания са свързани с приятна училищна среда, оказване на помощ от по-опитните колеги, израстване като педагози, реформи в образователната система, за които да допринесат и те самите. Някои от тях очакват да си намерят работа като учители. В университетските центрове това наистина е проблемно, тъй като за едно учителско място има десетки кандидати. Но същевременно остава проблемът с малките населени места, където учителската професия, дори и като регулирана професия, остава нежелана.

Към стажант-учителите биха могли да се отправят следните препоръки с цел преодоляване на проблеми в практиката и изграждане на професионална компетентност.

– „Да се старая да не сядам в час (защото дисциплината се влошава) и да не използвам бюрото като щит за защита. Ние трябва да сме сред учениците“;

– „Да говоря високо. Когато не съм сигурен/сигурна, мънкам и гласът ми не се чува“;

– „Да избягвам продължителни паузи в хода на урока, особено преди посочване на ученик за отговор“;

– „Да говоря с учениците на „ти“;

– „Да не се обръщам към учениците с „деца“, „Я да каже момченцето/момиченцето“. Те се обиждат“;

– „Да не хваля учениците с „Браво!“. Те не са малки деца“;

– „Да не използвам израза „кажи ми“. Всички сме един колектив и едно цяло“;

– „Да не работя в часа само с един (отличен) ученик“;

– „Да задавам подсказващи въпроси“;

– „Да не задавам въпрос, на който вече съм получил/а отговор“;

– „Когато ученик/ученичка не отговори на зададен въпрос, да посочвам друг/а“;

– „Когато учениците не отговорят на зададен въпрос, да отговарям аз“;

– „Да не заставам само пред този, който отговаря, защото изпускам класа от вниманието си“;

– „Да не приемам еднострични отговори с „да“ и „не“. Следва въпросът „Защо?“;

– „Да не отговарят на въпроси само тези ученици, които вдигат ръка“;

– „Да повтарям високо отговорите на учениците, защото някои от тях говорят тихо и не се чува в другия ъгъл на стаята“;

– „Да обобщавам отговорите на учениците“;

– „Да не приемам хорови отговори“;

– „Да проверявам тетрадките в хода на урока“;

– „Да не задавам въпроса „Искате ли домашна работа?“. Учениците никога не искат“;

– „Да планирам добре времето си, за да не давам домашна работа след края на часа. Учениците вече са прибрали учебниците и тетрадките“;

– „Да затварям маркера, когато не пиша“;

– „Да имам предварителна представа за оформлението на дъската – какво ще изтривам и какво ще оставя до края на часа“.

Конкретно към стажантите по български език и литература биха могли да се добавят още няколко препоръки:

– „Да не се движа при изразително четене и да не го прекъсвам с обяснения“;

– „Да проверявам предварително значението непознати за мен думи в литературните текстове („валог“ не е вид дърво) и да чета правилно (например „семейни“ вместо „сеймени“)“;

– „Да оставя вкъщи диалектни думи и изрази като „днеска“, „тука“, „тез“, „да прочетеме/напишеме“ и др.“;

– „В българския език се употребява „абзац“, а не „параграф“;

– „Да не бъркам термините „основа на глагола“ с „глаголна форма“, защото учениците ще ме поправят“;

– „Да не настоявам много за лични отговори като например: „Ти не си ли щастлив?“. Може и да не е“.

Стажантската практика е трудна и изпълнена с напрежение, но същевременно силно емоционална и запомняща се цял живот. Вместо заключение би могло да се предложи изпратеното по електронната поща есе на Калина Атанасова, специалност „Немски език и нидерландски език“, 2011 г.

Из дневника на един бъдещ учител

В първи курс: ...по някаква случайност, и то една от малките щастливи случайности, избрах допълнителен педагогически профил към иначе не така лесната ми специалност „Приложна лингвистика“ (немски и холандски език).

Във втори курс: ... изпити, мъка, изпити, мъка ....

В трети курс: ... изпити и отново мъка, изпити ...

Вижда му се краят : Ура-а!!! В четвърти курс съм! И наред с всички отново мъчителни изпити, сесии и ликвидации, беше дошло времето за педагогическия стаж по немски език, тоест да изляза пред 26 чифта ококорени очички в 8-ми клас и да кажа: Guten Morgen, heute arbeiten wir zusammen!

Може би само тези, които са говорили пред публика, знаят за какво говоря. Когато си отпред, всички гледат, слушат и следват ритъма на онова, което ти самият им представяш. И ако объркаш нещо, има два възможни края: или всички разбират, или никой няма да забележи. Както в театъра актьорите създават и променят атмосферата, по същия начин действат учителите, когато преподават. Ако се впуснем в по-дълбоки разсъждения, несъмнено ще открием много прилики между това да си учител и актьор в театъра. Едно нещо обаче ни става ясно от самото начало: да си учител или актьор, е призвание.

Ако можех да дам съвет на бъдещи студенти в моята специалност, бих им казала: ако имате възможност за педагогическа практика, то изберете я. Наред със задълженията да преподаваш, практиката носи със себе си и много приятни моменти, създава чувство на полезност ☺. А това, да се чувстваш полезен, за мен е доста голям стимул.

За около два месеца преподавах в осми клас в езикова гимназия. Децата са точно в онази възраст, когато почват да разграничават себе си от всички и от всичко останало. И когато някой нов човек се появи, и то за по няколко часа на ден, то той не остава незабелязан. В случая тоя нов човек бях аз. Според мен е много важно още от първия момент да им покажеш, че си им приятел, че си там, не за да ги измъчваш и пишеш двойки. И понеже са едва на 14 години, точно както малките деца не могат да лъжат и говорят това, което мислят, то доста бързо на човек му става ясно какво е мнението им.

Наред с часовете, които водех, любимо време както за мен, така и за учениците, най-вече бяха междучасията. Понякога просто оставах на бюрото седнала и слушах за какво си говорят: едни събират пари за новите дъвки в лавката, втори си говорят за това как се убива „черния“ в еди-коя си игра, трети влизат в стаята и имитират рекламата: „Е-е-е, с кашкавал, е-е-е, със сирене!“. Е-е-е, кажете ми как да не ми стане смешно, как да не си тръгна весела след часовете. Тези ученици буквално генерират положителна енергия и те зареждат с нея. Понякога обаче забележките бяха наложителни. Например, когато забелязах как един ученик се накланя наляво и надясно, отидох при него и видях, че той просто играел на една игра с колички и когато вземал завой, естествено, че се накланял... В такива моменти е трудно да останеш сериозен, наистина!

Приложение

АНОНИМНА АНКЕТА

Специалност:

Уважаеми колежки и колеги,
настоящата анонимна анкета цели да проучи нагласата на студентите за встъпване в учителската професия.

Резултатите ще бъдат използвани единствено от преподавателката (Я. К.).

1. **С какви мотиви избрахте специалност с педагогическа квалификация във ВУЗ?**

Още от малка имам желанието да бъда учител. Когато ройдох момента за подаване на документи, аз вече знаех, какво ще запиша. Записах специалността, която исках на първо място. Сега като изпълнявам резултатите, разбрах, че съм приета точно в тази специалност, която бях записала на първо място. Щастлива съм, че уча точно тази педагогическа специалност и точно в този университет.

2. **Смятате ли да работите като учител/ка? Моля оградете с кръгче:**

а) Да.
б) Не.
в) Не съм решил/а.

Ако „да" и „не", защо?

Смятам да работя като учител, защото тази е професията, която ми харесва. Чувствам се приятно, когато съм заобградена от ученици.

3. **Какви са бъдещите Ви професионални очаквания от работата Ви като учител?**

Мисля, че в начално време ще ми бъде трудно, както във всяко едно начало. Надявам се да бъда добра учителка и учениците да са доволни от знанията, които им давам.

Благодаря предварително!

БЕЛЕЖКИ

1. В някои учебни планове дисциплината фигурира като „Преддипломна педагогическа практика“, а в други – като „Стажантска практика“.

ЛИТЕРАТУРА

Лечева, Г. (2015). *Професионалното образование на студентите – бъдещи учители. Европейски директиви и национална действителност*. Русе: Издателски център на Русенския университет.

Стойчева, Д. (2000). Педагогическа практика – цели, съдържание, организационни форми. *Чуждоезиково обучение,* 5 – 6.

REFERENCES

Lecheva, G. (2015). *Profesionalnoto obrazovanie na studentite – badeshti uchiteli. Evropeyski direktivi i nacionalna deystvitelnost.* Ruse: Izdatelski centar na Rusenskiya universitet.

Stoycheva, D. (2000). Pedagogicheska praktika – celi, sadarzhanie, organizacionni formi. *Chuzhdoezikovo obuchenie,* 5 – 6.

TEACHING PRACTICE – THE FINAL STAGE OF UNIVERSITY TEACHER'S TRAINING

Abstract. The current empirical study aims to explore students' attitudes towards entering the teaching profession. Through anonymous surveys the opinions of the trainees about the pre-graduate pedagogical practice they have done are summarized and analyzed – what skills do they acquire, what are their recommendations, do they feel prepared to work as teachers, do they intend to commit themselves to the profession and what are their future professional expectations of their work as teachers. Recommendations are made to handle problems in pedagogical practice and build professional competence.

Keywords: internship; teaching profession; university; school; empirical study

✉ **Dr. Yanka Koeva, Assoc. Prof.**
St. Cyril and St. Metodius University of Veliko Tarnovo
Veliko Tarnovo, Bulgaria
E-mail: ya.koeva@uni-vt.bg

Research Insights
Изследователски проникновения

ОБРАЗОВАНИЕ И ДИГИТАЛНИ МЕДИИ

Боряна Иванова
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Резюме. Статията акцентира върху значението на дигиталните медии в сферата на образованието. Тези медии поставят много предизвикателства пред културата, изкуството, пред всички сфери на обществения живот. Те са свързани с прогреса на обществата и са неразделна част от живота на хората. В статията се очертава значението на дигиталното образование, медийната педагогика, медийната социализация, дигиталната култура, дигиталната компетентност и дигиталните преживявания. Както В. Фтенакис подчертава значението на дигиталните медии в образованието със следното обобщение: „Дигиталното образование не е вълшебна пръчка, но е средство за увеличаване на образователните шансове“.

Ключови думи: дигитални медии; цифрово образование; медийна педагогика; медийна социализация; дигитална култура; цифрови компетенции и дигитален опит

„Интернет отразява и засилва и най-доброто, и най-лошото
в човешката природа.
Наша работа е да намалим вредите
и да разширим възможностите,
които дигиталната технология предоставя.“
Антъни Лейк

Животът на възрастните и на децата е немислим без медии. Дигитализацията обхваща както всички обществени сфери, така също влияе и на личния живот на хората и този процес е необратим. В дигиталния свят възникват много предизвикателства пред изкуството, културата, образованието. Дигиталното образование се превърна в една от основните теми в сферата на образованието през XXI век. М. Керес изтъква, че „не техниката променя образованието, а хората могат да го променят, за да се развие нов вид учене – с дигитални медии, да се формира учебна култура, която поставя в центъра на вниманието саморегулиращото, съвместно и проблемно базирано учене с разнообразни материали“.

Широка популярност в последните години в сферата на образованието придобиха понятия като дигитални медии, дигитално образование, медийна педа-

гогика, медийна социализация, дигитална култура, дигитална компетентност, дигитални преживявания и дигитално разделение като отражение от навлизането на дигиталните медии на всички образователни степени. Новите, иновативни медии са неразделна част от прогреса на обществата, свързани с тяхното настоящо и бъдещо развитие.

Една модерна институция, в която се преплитат дигитално образование, култура и нови форми на изкуството в информационното общество, е Къщата на електронните изкуства в Базел, Швейцария, открита през 2014 г. Тя е място на изява на различни изкуства – изобразително изкуство, музика, театър, танци и дизайн, и провеждане на дискусии за естетическите, обществено-политическите и икономическите въздействия от дигиталните технологии. Къщата представя съвременното изкуство чрез нови технологии, стимулира развитието на естетическа практика, като използва информационните технологии и нагледно ги представя. Тя активно се занимава с въпроси от областта на културата на XXI век и допринася за нейното динамично развитие. На обществеността тя предлага нов поглед в произведенията на изкуството, които са отражение едновременно на изкуство, медии и нови технологии. В програмата са включени изложби, малки фестивални програми и концерти, създадени с помощта на дигитални медии. Наред с различните организационни мероприятия институцията се занимава и с методиката на дигиталните изкуства. В съвместна работа с хора на изкуството, изследователи и различни институции от Швейцария и чужбина Къщата на електронните изкуства функционира като място за диалог между различни изкуства и дигиталната култура, като център за медийно изкуство. Със задачите, с които се занимава, тя заема една много ценна позиция и прогресивна роля в Швейцария[1)].

Друга иновативна институция, основана през 2017 г., е Изследователският институт по дигитално образование в Университета в Saarbrücken, Германия – (Forschungsinstitut Bildung Digital (FoBiD)). В него работят както немски, така също и чужди учени и експерти. Интердисциплинарен по същността си, изследователският институт провежда редица иновативни изследователски проекти в контекста на дигитализирането на образованието с цел осъществяване на връзка между теория и практика. Организират се и различни курсове за специалисти в различни области.

Широка популярност в последните години придоби и Институтът по научни медии в Тюбинген – Leibniz-Institut für Wissensmedien. Основните области, в които се работи, са три: индивидуално учене при работа с дигитални медии; социално учене (изследват се потенциалите и опасностите при използване на дигитални медии при комуникация и съвместна работа) и осъществяване на изследователска работа с други изследователски институти в Германия и чужбина в областта на дигиталното образование.

Перспективите в областта на дигиталните медии и интересът към тях неминуемо водят до откриване на редица нови научноизследователски ин-

ституции, които ще служат като катализатор за въвеждане на дигитални иновации в образованието.

Дигиталното образование предоставя реални шансове за стимулиране на креативното развитие на много деца: любознателните, които искат да задълбочат познанията си в различни сфери, деца от семейства с по-ограничен бюджет, деца със специални образователни потребности. Без дигитални медии, които им дават определено някакъв шанс в живота, последната категория деца се чувстват онеправдани и изолирани. Фтенакис подчертава, че в образованието не продуктът, а детето е в центъра на вниманието. Дигиталното образование помага на децата да учат не само индивидуално, но и съвместно, което е в съответствие с променените им учебни навици. То допринася за по-голяма справедливост в образованието.

Някои учени разглеждат две категории на дигиталното образование, които не си противоречат, а взаимно се допълват[2)]:

– медийно образование;

– дигитален mainstreaming.

Медийното образование предполага усвояване на IT умения и компетентности, необходими за дигиталния свят, в който живеем, а именно: умения за работа с лаптоп/компютър, таблет и отговорна работа със социалните медии. Включват се така също и онлайн изследванията и анализи на данни. На преден план са рефлексивните умения с новите технологии и техните възможности.

При дигиталния mainstreaming става въпрос за използване и интеграция на дигиталните медии при даване на информация, за да може чрез тях по нов начин да се предлагат интересни знания по различните учебни дисциплини. Така дигиталните медии стават неразделна част от ученето. Създават се шансове за индивидуално стимулиране при предаване на знания. Дигиталните средства се използват за решаване на различни образователни проблеми.

Учени подчертават, че при образованието е необходимо да се съблюдават и двата аспекта на дигиталното образование, за да може максимално да се използват положителните потенциали на дигитализирането и да се намалят рисковете, които то крие.

Развитието на новите технологии, въвеждането на иновации във всяка една обществена сфера, дигитализирането на образованието се свързват и с концепцията за учене през целия живот. Всеки, без значение от възрастта и сферата, в която работи, има възможност да развие и усъвършенства уменията си в областта на дигиталните технологии. В зависимост от личните си интереси, амбициите си и индивидуалното темпо на усвояване на нови знания както децата, така и възрастните се изправят пред предизвикателствата на образованието и решават възникналите проблеми съобразно своите компетентности.

В началото на XXI век в САЩ, с навлизане на дигиталните медии в образованието, възниква моделът на 4К в ученето, който включва: комуникация, креативност, критично мислене и колаборация. Той представлява не само уче-

бен модел, а е предпоставка за резултатно учене. Моделът много бързо се разпространява и в редица европейски страни. В педагогически специалности в Педагогическото висше училище в Цюрих този модел намира приложение от 2016 г. Изследователката Л. Роза подчертава следните причини, които мотивират значението на модела 4К за дидактиката: много работи са заместени от машини; всяка нова работа изисква комплексно мислене, отговорни решения и способност за комуникация; обществените проблеми са толкова комплексни, че могат да се решат само при наличие на колективна интелигентност[3)]. Същата авторка изтъква и значението на интериоризацията (събиране и преработване на информация), екстериоризацията (показване на собствени възгледи) и диалога (споделяне и дискутиране с другите) в процеса на учене и създаване на личностна учебна среда[4)].

В последните години нараства и значението на медийната педагогика. Нойс посочва като цел на медийното образование умението на хората да могат да действат самостоятелно, компетентно, социално отговорно, комуникативно и критично в дигиталния свят. Той акцентува върху различни аспекти на медийната педагогика и я определя като педагогика, която обхваща социално-педагогически, социално-политически и социално-културни възгледи и дейности за деца, младежи и възрастни, които засягат техните културни и комуникативни интереси и шансове за развитие, техните възможности за изразяване и активно участие. Целта на медийната педагогика е стимулиране на медийните компетентности. Тя е от значение за всяка възраст, осъществява се в различните образователни институции, в семейството, заедно с интеркултурната педагогика, в образованието на педагози, в рамките на ученето през целия живот[5)].

Основните задачи на медийната педагогика се очертават в следните насоки:

– Тя влиза в ролята на адвокат за защита на децата. Целта ѝ е да информира децата отговорно да използват медиите, и да ги предпазва от опасни информации в интернет пространството.

– Медиите се анализират като конструктори на действителността със специфична визуализация, емоционалност и персонификация.

– Медийната педагогика разглежда ползвателите на медиите като активни реципиенти, които могат да използват медийното съдържание като огледало и катализатор. Чрез медийните съдържания хората могат да открият свои чувства, страхове и интереси. Този шанс се използва от педагогиката за подкрепа при формиране на идентичността в плуралистичното общество.

– Медийната педагогика се интерпретира като централен елемент в културното образование, тъй като медиите са част от културата на едно общество. Тя свързва значението на класическите изкуства (литература, музика, театър, танц) с новите потенциали на дигиталните медии.

– Медийната педагогика стимулира активното участие на хората при отговорното използване на медиите.

– Медийната педагогика е медийно образование и съпътства хората в процеса на личностното им развитие и социализация.

– Медийната педагогика е елемент от всяка дидактика. Тя използва възможностите на мултимедията и електронното обучение (e-learning). Чрез дигитални медии се презентират учебни съдържания, използват се и за комуникация. Тези медии служат и за развитие на нова учебна култура.

– Медийнопедагогическите изследвания доставят данни за основни въпроси при използване на медии, тяхното въздействие за медийната социализация и личностното развитие[5)].

Дигиталните медии днес се използват на всяка една от образователните степени. В този контекст учени подчертават необходимостта от дигитална компетентност от страна както на учители, така и на децата.

Тази компетентност се явява една от осемте ключови компетентности на учене през целия живот, а именно: общуване на роден и чужд език, математическа грамотност и основни компетентности в областта на науката и технологиите, умение за учене, обществени и граждански компетентности, инициативност и предприемачество, културни компетентности и дигитални компетентности. Всички те са свързани помежду си и включват елементи като творчество, инициативност, решаване на проблеми и др. Дигиталната компетентност се определя като „умение да се работи с дигитални технологии, които се използват за информация, комуникация и избор на различни стратегии за решаване на проблеми в различни области на живота. Тази компетентност не само се свързва, но и помага за развитие на компетентности в речевото развитие, математиката, природонаучните дисциплини и др.“[6)].

Европейската комисия разви Европейска референтна рамка за дигиталните компетентности, които се разделят в пет сфери и във всяка една от тези сфери се развиват по няколко дигитални компетентности:

– търсене, преработка и съхраняване на информация;

– комуникация и съвместна работа;

– създаване на дигитални съдържания;

– сигурност на уредите и на личните данни при работа с дигитални технологии;

– стратегии за решаване на проблеми[6)].

Научни изследвания в областта на дигиталното образование и по-точно използване на интернет от учителите установяват следното: процентът на учителите, които ежедневно ползват интернет в обучението, е най-висок в Австралия – 66%, след нея следват: Нидерландия с 50,8%, Хонконг с 46%, Литва – 43%, Дания – 40,2%, Норвегия – 35,9%, Турция – 23,8%, Тайланд – 22,7%, Полша – 18,4%, Хърватска – 16,8%, и Германия – 9,1%. Средният процент на учителите, използващи интернет в OECD страните, е 34,2%.

Докладът на УНИЦЕФ за състоянието на децата през 2017 г. също представя данни за живота на децата в дигиталния свят. Установено е, че 71% от младите хора на възраст от 15 до 24 г. използват интернет, но останалите 29%, които са около

346 млн., не ползват онлайн, като най-малък е достъпът на младежите от Африка – 60%, в сравнение с 4% в европейските страни. За използване на интернет са необходими не само знания, но наличие на компютри и компютърни умения. На въпроса „Какво ти харесва в интернет?“ 40% от децата отговарят, че научават много неща за здравето и за училище, 24% придобиват способности, които не могат да научат в училище. В индустриалните страни 81% от хората използват интернет, т.е. два пъти повече в сравнение с развиващите се страни. В най-бедните страни в света само 15% от хората работят с интернет. В доклада на УНИЦЕФ се разкриват не само позитивите, които носят дигиталните медии, но и опасностите, които крият. Както възрастните, така и децата не могат да бъдат сигурни, че напълно са в състояние да избегнат негативните страни на виртуалния свят[7)].

Често не само педагози, но и медици предупреждават, че прекомерното използване на мобилни телефони, лаптопи, смартфони и други дигитални устройства, а така също и продължителното гледане на телевизия крият потенциални опасности и водят до изолация, възникване на здравословни проблеми и често се явяват причина за понижаване на успеха на децата в училище. Учени изтъкват, че при деца, за които имат информация, че често използват дигитални медии, се наблюдават психически и физически проблеми: по-голяма агресивност или дефицити в моторното или в речевото развитие (Friedrichs-Liesenkötter, 2016). Виртуалният свят при децата често се преплита с реалния. Пристрастяването към компютърни игри, прекомерните занимания с видеоигри ще се включат в каталога с болести на Световната здравна организация като нов вид психично разстройство. Заболяването, известно като „разстройството на геймъра“ (Gaming Disorder), ще се причисли като ново психично заболяване, което ще се включи в 11-ото издание на Международната класификация на болестите (по информация от CNN).

За да се предотвратят някои проблеми, свързани с прекалената употреба на дигитални медии, значение имат и родителите. Известно е, че малките деца усвояват много умения, като подражават на възрастните, предимно на родителите и педагозите. Работата на голяма част от родителите е свързана с използването на дигитални медии, което резонира и върху поведението на децата. В този ред от мисли е желателно педагози и родители да обменят информация за интереса на децата към тези медии, времето, което те отделят за тях, и необходимостта от информация относно правилното им използване и контрол.

Проблемите, свързани с дигитализацията в образованието, не касаят съмнения по отношение на нейното значение, а преди всичко по какъв най-интересен начин за малките деца, учениците и студентите новите дигитални технологии ще допринесат за по-ефективното обучение, развитието на самостоятелността, мотивацията и креативността, като се елиминират негативните страни и рисковете, които крият.

Влиянието на дигиталните медии върху ежедневието на децата и юношите в последните десетилетия се установява чрез изследванията за медийната социализация и като позитивни се очертават следните аспекти.

– Порастването в дигиталния свят означава живот с много възможности. Това според Süss, Lampert u Wijnen предполага повече свобода, но и намалява опциите за ориентация.

– Подрастващите могат да изразят своите идеи, желания и мнения по интересни за тях теми. Създаването на собствени медийни съдържания и споделянето им в социалните мрежи е от значение за развитието им.

– Много медийни предложения, особено в социалните мрежи, са в съответствие с интересите на младежите и имат дял в процеса на развитие на идентичността им.

– Дигиталните медии предлагат на децата и младежите възможности за неформално учене[8)].

В дискусиите за дигиталните медии и промяната, която настъпва в живота на хората вследствие на тяхното популяризиране, често се споменава за дихотомията, т.е. разделянето между двата свята: реален (offline) и виртуален (online). Децата, растящи в дигиталния свят, описват кръстосването на offline и online като хибридно единство, което оформя тяхната действителност. Данните от изследвания за използване на дигитални медии сочат, че 16% от децата от 2- до 5-годишна възраст имат опит при работа с компютър, на възраст между 6 и 13 г. почти всички деца използват интернет, а при младежите интернет се явява неразделна част от тяхното ежедневие. Използването на дигитални медии не елиминира традиционните медии, като телевизия, радио и книги. Дигиталните медии разширяват медийния репертоар на младежите както по отношение на културните форми за изразяване, така и по отношение на създаване на филмчета, блогове, фотографиране и др. Доколко те използват дигитални медии, зависи от социоикономическите и културните условия на живот[9)].

С понятието „дигитално разделение“ (digital divide) Вампфлер означава разделянето между хората, които могат да използват потенциалите на дигиталната комуникация, и тези, на които по различни причини (липсваща инфраструктура, финансови възможности, социални причини) им липсват умения или уреди. Обяснима е връзката между по-високото образование и използването на интернет, на социалните мрежи, а така също и елиминирането на възможни рискове при работа с тях[9)].

В контекста на дигиталното образование се включва и дигиталната култура. Дигитализирането във всяка една сфера води до формиране на специфична култура, а така също до промяна в учебната култура на децата. Дигиталната култура отразява както начина на работа с дигиталните медии, така също и начина на общуването между ползвателите на тези медии. В ролята си на активни субекти те имат възможност да открият силните си страни, максимално да обогатят знанията си с помощта на дигиталните устройства и да ги използват не само за собственото си креативно развитие, но и за предаване на създаденото от тях, а така също и за разпространение на полезна информация на други ползватели на интернет.

М. Гизеке визуализира връзката между новите медии и новата култура, която възниква вследствие на тях, чрез „иновационна спирала“. В медийната конструк-

ция на света той очертава четири компонента, които са свързани помежду си: 1. нови знания за околния свят; 2. нови програми за възприемане; 3. нови комуникационни форми и медии; и 4. нови представи за света и концепции за идентичност[10)].

Дигиталното образование осигурява знания за креативни действия с дигиталните медии и допринася за развитието на дигитална култура. Маротцки подчертава, че както в индустриалните общества хората усвояват културни техники, като писане, четене и смятане, така и в информационното общество е необходимо гражданите да притежават дигитална култура, която може да се определи като четвърта културна техника, която би довела до голяма степен до изравняване на шансовете на хората. Той привежда три примера за дигиталните медии, и по-точно за интернет като културно пространство (Marotzki, 2003).

1. На европейска конференция през 1997 г. в Амстердам под мотото „Към европейска медийна култура" официално интернет се приема като ново културно пространство, а всяко ново културно пространство се приема и като образователно.

2. A. Müller-Maguhn – участник в ICANN (Internet Corporation for Assigned Names and Numbers) през 2000 г., подчертава, че действителността с много бързи темпове се повлиява от интернет, който е преди всичко културно пространство, чиито участници изпращат и приемат многобройни съобщения. Действителността в мрежите се изгражда на основа на ползвателите ѝ.

3. Още през XIX век в изкуството много бързо навлизат нови технологии. Има примери от фотографията, филмовото изкуство и видеата. Художниците твърде рано откриват интернет като ново експериментално пространство. Творбите на мнозина от тях се отразяват именно в културното пространство интернет.

Чрез тези три примера интернет се представя като образователно и културно пространство.

Учени разглеждат три насоки във взаимовръзката между културното образование и дигитализацията.

– Културното образование използва различни възможности за креативни интерпретации на различни аспекти от действителността, за да стимулира медийнообразователните процеси на децата и младежите.

– При стимулиране процесите на активно участие на децата в дигиталното общество е необходимо да се отчитат индивидуалните им особености. Чрез културнообразователните пространства децата имат достъп до информация, алтернативни предложения за участие и средства за участие в дигиталното общество. Те имат шанс да открият собствени средства за изразяване, а така също и да стимулират активността на други деца.

– Животът в дигиталния свят предполага и наличие на професионални знания. Те се развиват чрез опита с дигиталните медии и се прилагат в различни дейности: в работата по проекти и др. В този контекст от значение са медийното образование и личностното отношение към различните теми от страна на децата в дигиталния свят[8)].

Работата с дигитални медии неминуемо стимулира развитието и на дигиталните преживявания, тъй като тези медии непосредствено влияят върху сетивата и емоциите на хората[2)]. Емоционалното въздействие на медиите води до по-бързо запомняне на информациите. Дигиталните преживявания на виртуалната реалност могат да се усилят и със специални очила (Virtual-Reality-Brillen), слушалки и др. уреди. Дигиталните технологии намират приложение във всяка учебна дисциплина. С голям успех се прилагат например при изучаване на исторически факти. Вместо да се описват исторически събития, които за някои деца са доста скучни, чрез дигиталните средства те изпитват реални преживявания и разглеждат събитията от нова перспектива. Чрез така наречената разширена реалност (Augmented Reality) действителността може да се обогати с допълнителна информация, което се осъществява визуално или акустично. Например при посещение на забележителности могат да се проектират исторически картини върху сегашни реални места. При посещение на музеи оживяват животни от древността и се показват в естествената среда, в която са живеели преди много години.

За стимулиране на дигиталните преживявания на децата, от една страна, съдействат не само образователните институции, но и семейството. От друга страна, опита с дигиталните медии в семейството децата пренасят в образователните институции – детска градина и училище.

Позитивните ефекти на дигиталните медии се очертават в следните насоки: стимулират активността на децата, самочувствието им, развиват дигиталните им компетентности, стимулира се креативността, повишават учебната мотивация, подкрепят съвместните форми на учене, стимулират комуникацията и обмена на опит между децата, използват се възможностите на интернационализацията.

Съобразно тези позитивни насоки са необходими: квалификационни курсове за учители на различните образователни степени, часове по медийно образование на всички образователни степени и в педагогическите специалности в университетите, а така също и курсове (по желание) за родителите.

В. Фтенакис много сполучливо подчертава значението на дигиталните медии в образованието със следното обобщение: „Дигиталното образование не е вълшебна пръчка, но е средство за увеличаване на образователните шансове“.

БЕЛЕЖКИ

1. Haus der elektronischen Künste. In: www.hek.ch, Juli, 2018.
2. Opiela, N., M. Weber: Digitale Bildung – ein Diskussionspapier, Berlin, 2016. In: www.google.de, Juli, 2018.
3. 4K-Modell des Lernens. In: Wikipedia, Juli, 2018.
4. 8. Rosa, L.: Lernen und Lehren im Medienumbruch. In: www.google.de, Juli, 2018.

5. Neuß, N.: Warum Medienpädagogik? In: www.google.de, Juli, 2018.
6. Digitale Kompetenz: Die im 21. Jahrhundert unerlässliche Fertigkeit für Lehrende und Lernende. In: www.google.de, Juni, 2018.
7. UNICEF for every child: Децата в дигиталния свят. Състояние на децата по света през 2017 г. В: www.google.de, Juni, 2018.
8. Helbig, Ch.: Participation und kulturelle Medienbildung in einer digitalen Medienwelt. In: Kulturelle Bildung, Online. In: www.kubi-online.de, Juli, 2018.
9. AGJ /Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe/: Mit Medien leben und lernen -Medienbildung ist Gegenstand der Kinder und Jugendhilfe, Berlin, 2014. In: www.google.de, Juli, 2018.
10. Giesecke, M.: Die mediale Konstruktion der Welt. In: www.google.de, Juli, 2018.

REFERENCES

Friedrichs-Liesenkötter, H. (2016). *Medienerziehung in Kindertagesstätten.* Wiesbaden. Marotzki, W. (2003). Medienbildung und digitale Kultur. In: *Magdeburger Wissenschaftsjournal*, Magdeburg, 1 – 2.

EDUCATION AND DIGITAL MEDIA

Abstract. The article focuses on the importance of digital media in the educational sphere. Digital media pose many challenges to culture, art and all areas of social life. They are connected with the progress of society and are part of many people′s lives. The article emphasizes the importance of digital education, media pedagogy, media socialization, digital culture, digital competences and digital experiences.

Keywords: digital media; digital education; media pedagogy; media socialization; digital culture; digital competences and digital experiences

✉ **Dr. Borjana Ivanova, Assoc. Prof.**
University of Plovdiv „Paisii Hilendarski“
Plovdiv, Bulgaria
E-mail: borjana_ivanova@abv.bg

Research Insights
Изследователски проникновения

СЪОТНАСЯНЕ ИЗПЪЛНЕНИЯТА НА ЗАДАЧИТЕ ЗА КОГНИТИВНО РАЗВИТИЕ НА ЖАН ПИАЖЕ С ПОКАЗАТЕЛЯ ЗА УМСТВЕНА ВЪЗРАСТ БИНЕ-ТЪРМАН ПРИ УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

Милен Замфиров
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. В статията се представя корелационен модел на базата на феномените на Пиаже и тест за интелигентност на Бине-Терман. Посочени са подходи, при които може да се определи умствената възраст чрез провеждането на експериментите на Жан Пиаже, както и обратното – чрез определянето на стадия по Жан Пиаже да се определи и коефициентът на интелигентност на изследваното лице. Предлаганият модел би позволил на общообразователния учител, както и на екипа за подкрепа за личностно развитие в училището, лесно да се ориентират в способностите на ученика със СОП и да изработват индивидуални програми, адекватни на развитието му.

Ключови думи: Piagetian inventories; специални образователни потребности; Binet-Terman

Увод

През последните години дейностите, насочени към приобщаването на деца и ученици със специални образователни потребности в страната, са подчертано разнообразни. Това се дължи както на процеса на интеграция на децата с увреждания в детските градини, така и на учениците с различни нарушения в училищата. Това, от своя страна, изправя общообразователните учители пред различни трудности, като основната е какво точно да преподадат на децата и учениците с нарушения, а не толкова какъв подход да изберат. До известна степен преодоляването на този проблем се извършва чрез разработването на индивидуални учебни програми от екипа за подкрепа за личностно развитие на ученика в училището, в което е записан, но това невинаги е достатъчно. За това в статията предлагаме модел, който би подпомогнал общообразователния учител в преценката

му за това как да подходи най-ефективно в процеса на обучение в класната стая, в която има ученик със СОП.

Стадиален модел на Жан Пиаже

През 2016 г. се навършиха 120 години от рождението на големия швейцарски биолог, психолог и логик Жан Пиаже. Годините доказват, че той е предложил една от най-добре обоснованите теории за интелектуалното развитие на детето. Неговите идеи се ползват с изключителен авторитет, защото са умело подкрепени със стотици изящни и прости експерименти, посредством които се изследват множество аспекти на детското мислене (Bashovski, Minchev, Banova & Mincheva, 1996).

Пиаже разделя когнитивното развитие на децата и юношите на четири стадия:

– сензомоторен;
– предоперационален;
– конкретно операционален;
– формално операционален.

Ж. Пиаже е убеден, че всички деца преминават последователно през тези етапи и никой не може да пропусне даден стадий, макар че отделните деца преминават през етапите с различен темп (Slavin, 2004).

Постепенно Пиаже изгражда теорията си за етапите в развитието на детето – от стадиите на конкретните операции към стадия на формалнологическите операции, който приключва на 15 години (Zamfirov, 2015). Тези етапи са разработени благодарение на известните му експерименти с деца, изследващи различни аспекти от детската психика. Всеки етап представлява детското разбиране за реалността по време на този период. Развитието от един период към друг е определено от натрупването на несъответствия от детското разбиране на околната среда, което, в крайна сметка, води до нужда от реорганизация на мисловната структура (Bardov, 2013).

Главната научна цел, напътстваща различните изследвания на Пиаже и екипа му, е да се обяснят механизмите на конструкция на основните категории – класове, отношения и числа, в мисленето на детето, получените данни да се съпоставят с историческата еволюция на научните дисциплини и да се обобщят в една обща теория за конструкцията на човешкото познание (Trifonova, 2001).

Особено внимание той отделя на проблема за основните операции, посредством които се осъществява човешкото мислене (Piaget, 1996). Според него тези операции представляват действия, които са пренесени във вътрешен умствен план, т.е. изпълнявали са се първо върху обекти и чак след това е започнало тяхното изпълнение върху символи (Piaget, 1992). Фактът на преноса им обаче не премахва техния естествен характер на действия. Те са обратими в

противоположност на простите действия, които са необратими. Не съществуват изолирано, а са координирани в структурирана цялост (Bardov, 2013).

Определянето дали детето е достигнало, или не даден стадий, става посредством експерименти, станали известни като феномени на Пиаже.

Таблица 1 обобщава приблизителната възраст, на която децата и юношите преминават през четирите стадия според Пиаже. Освен това тя показва основните постижения на всеки етап чрез някои прости експерименти.

Като обобщение може да се каже, че ученик в предоперационалния стадий има своя логика за света, която му върши работа, но няма допирни точки с логиката от учениците в училище. Например учителят може да го „научи“ да казва, че пластилиненото топче и пластилинено топче, смачкано така, че да е плоско, са равни по големина и тежест, но ученикът няма да повярва и ще приеме това като още едно доказателство, че учителите лъжат малките деца.

Ученикът, който е в стадий на конкретните операции, притежава логиката на възрастните, но може да мисли логически само за нещата, които непосредствено преживява и възприема със сетивата си (Shayer, 2008). Това означава, че сложни идеи и понятия надхвърлят неговите възможности, което конкретно води до това, че може да помни думи и формули, но не ги разбира. Чак когато (и ако) учениците достигнат нивото на формалните операции, те наистина стават способни да разбират абстрактни и сложни идеи (Southwell, 1998).

В този смисъл, справянето с всеки феномен предполага съгласуваното действие на система обратими логически операции. Например дете, което току-що е достигнало до определено равнище на мислене, не може да оперира на по-висок стадий (Russel, 1994).

Корелационен модел между феномените на Пиаже и Станфордска ревизия на Бине-Терман

Установено е, че интелигентността, измервана с психометрични тестове, и тази, установявана чрез феномените на Пиаже, е положително и високо корелирана и оказва приблизително еднакво влияние върху фактора на общата интелигентност (g-factor) на Ч. Спирмън (Humphreys, Parsons, 1979).

Това води и до възможността да се направи работеща корелация между феномените на Пиаже и Станфордска ревизия на Бине-Терман (ПБТ). Самите феномени са подробно описани в редица публикации на Ж. Пиаже, но поради трудния стил и изложение тук препоръчваме да се използва чудесният превод и адаптация от Б. Минчев (Bashovski, Minchev, Banova and Mincheva, 1994), който при подготовката е използвал широко великолепния каталог Piagetian Inventories. The Experiments of Jean Piaget.

Описанията на експериментите дават възможност на всеки учител да ги проведе и да установи на какъв стадий се намира ученикът. Това, от своя стра-

Таблица 1. Описание на стадиите с конкретни примери

Стадий	Описание	Примери
Сензомоторен – 0 – 2 г.	Първоначално бебето има само способностите, които са налице след раждането (гледане, смучене, хващане и слушане), за да взаимодейства със средата. Поведението на детето по своята същност е двигателно; то е сведено до прости реакции, които се предизвикват чрез сензорни стимули. Няма вътрешно представяне на външните събития, в мисленето не се използват понятия. Детето действа заедно с околните, преживява и придобива контрол върху своето тяло, започва да създава собствени умствени схеми и да опознава своята среда.	Белег на сензомоторния етап е развитието на разбиране за постоянството на обектите. Според Пиаже децата трябва да научат, че обектите са физически стабилни и съществуват дори когато не са в полезрението на физически присъстващото дете. Например, ако покриете шишето на бебето с кърпа, то няма да я махне, защото вярва, че шишето е изчезнало. Към двегодишна възраст обаче децата разбират, че обектите съществуват дори ако не могат да се видят. Когато развият тази идея за постоянството на обектите, те са направили стъпка към по-напреднало мислене. След като осъзнаят, че нещата съществуват дори когато не се виждат, децата могат да започнат да използват символи, за да си ги представят умствено, така че да могат да мислят за тях (Slavin, 2004).
Предоперационален – 2 – 7 г.	През този стадий децата започват да използват символи и умствени образи. Това включва увеличаване на игрите и преструването. Например да се преторим, че метлата е кон. Имитацията също започва да става все по-точна; детето възприема ролите на майката, бащата, учителя, лекаря. Езикът се развива значително през този период; децата се научават да използват езика, за да назовават предмети и лица (Shayer, 2008)	На този стадий мисълта е ограничена до конкретното действие. Например, ако детето остави снежна топка на тротоара и се върне и намери локвичка вода няма да намери връзка между снежната топка и водата. Мисленето и поведението са егоцентрични, което означава, че детето мисли и оценява събитията така, както ги вижда, и вярва, че всички останали хора мислят и чувстват като самото него. Вниманието се концентрира само върху един детайл от събитие, ситуация или проблем. Например едно дете може да вярва, че „мама“ е по-възрастна от баба, защото „мама“ е по-висока. Детето фокусира възприятието си само върху ръста като детайл. Счита, че разстоянието между два предмета се изменя, ако между тях бъде положен трети предмет (Bardov, 2013) Не се запазват брой, количество, дължина или време. Например, ако на детето се покажат две еднакви топчета от пластилин и след това едното се смачка, докато стане

Предопера-ционален – 2 – 7 г.		плоско, то детето на предоперационалния стадий няма да повярва, че двете топчета са отново равни по големина или тежест.
Конкретни операции – 7 – 11 г.	Мисловните процеси или ментални операции стават логични и може да се прилагат при решаване на задачи. Появяват се логически последователни схеми, ментално подреждане на редици, класификация на понятията за причинност, пространство, време и скорост, принципите за симетрия и реципрочност (Southwell, 1998).	Децата вече нямат трудности със задачите за консервация, защото са усвоили понятието обратимост. Например те могат вече да разберат, че количеството мляко в ниската и широка чаша трябва да е същото като това във високата и тясна чаша, защото, ако млякото се налее обратно във високата чаша, ще е на същото ниво като преди. Друга разлика между децата на предоперационалния и на конкретно операционалния етап е, че по-малкото дете, което е на предоперационалния стадий, реагира на възприеманите външни характеристики, докато по-голямото дете реагира на извлечената по пътя на умозаключенията реалност. Например при показването на червена кола на деца, а после – докато те все още гледат – се покрива с филтър, който създава впечатлението, че е черна. Когато са попитани какъв е цветът на колата, децата в предоперационалния стадий отговарят „черен“, а тези в стадия на конкретните операции – „червен“ (Slavin, 2004).
Формални операции – 11 – 15 г.	На този етап тийнейджърът използва по-абстрактна логика, която позволява да прилага индуктивно и дедуктивно логическо мислене. В състояние е да формулира и изпробва хипотези (научни знания), използва метафоричен език и алгебрични символи. Може да си представя бъдещето и да се прехвърля от реалното към възможното. Развива и поддържа идеалистични чувства и постига постоянно трениране на личността, освен това развива морални представи.	Една класическа задача е следната: децата и юношите получават махало, състоящо се от връвчица със закачена тежест в единия край. Те могат да променят дължината на връвта, теглото, височината, от която се пуска махалото, и силата, с която се бута. Запитани са кой от тези фактори влияе върху скоростта, с която махалото се люшка напред-назад. По същество задачата е да се открие принцип на физиката, според който само дължината на връвта оказва влияние върху скоростта на движение на махалото (колкото е по-късо махалото, толкова по-бързо се люшка). Юношата, който е достигнал до етапа на формалните операции, вероятно ще се заеме много системно със задачата, варирайки по един фактор в даден момент (например оставяйки връвта еднаква по дължина и опитвайки различни тежести) Пиаже (Slavin, 2004).

на, може да се свърже с методиката за проследяване на интелектуалното развитие на Бине-Терман, където чрез несложна формула може лесно да се изведе и IQ на ученика. Предложената корелационна система предполага, че при известно IQ на ученика учителят може лесно да се ориентира към кой стадий принадлежи, и съответно да адаптира учебния материал.

Станфордска ревизия на Бине-Терман (Binet-Terman)

Методиката е приложима за проследяване на интелектуалното развитие във възрастта от 3 до 16 години. Адаптирана е през 1973 год. от Г. Пирьов. В стълбицата на всяка възраст са дадени по 6 тестови задачи за решаване. Към някои от тях има посочени по няколко субтеста. След всеки тест е посочен броят верни отговори, необходим, за да се постави положителна оценка. До 10-годишна възраст всеки разрешен тест се оценява като постижение за два месеца развитие, до 12 години – три месеца, 13 – 14 години – четири месеца, 15 – 16 години (средно развит възрастен) – пет месеца (Borisova, Arnaudova, 1999).

Изследването започва с поставяне на тестовите задачи за навършена календарна възраст на изследваното лице. Ако детето реши успешно всички задачи за 5-годишна възраст, се преминава към тези от следващата възраст и така, докато дава верни отговори. Ако не може да се справи със задачите за 5-годишна възраст, се дават задачи за 4 години. При изчисляване на реалната умствена възраст на изследваното дете за основа се взема тази възраст, в която е дало сто процента верни отговори. Тази възраст се превръща в месеци развитие. Всички разрешени тестови задачи от по-горни възрасти (по тяхното стойностно значение) се прибавят към взетата за основа възраст. В резултат се получава реалната умствена възраст на изследвания в месеци развитие. Календарната възраст също се изчислява в месеци, след което получените стойности за умствена и календарна възраст се нанасят по формулата:

IQ = Умствена възраст x 100/Календарна възраст

Тестът се провежда и обработва, като се следва календарната възраст на изследваното лице, като тестовите задачи са подредени последователно за 4-годишни, 5-годишни, 6-годишни, 7-годишни, 8-годишни, 9-годишни, 10-годишни, 11 – 12-годишни, 13 – 14-годишни и 15 – 16-годишни. Това позволява пряко свързване с феномените на Пиаже, които също са подходящо структурирани по възрастов признак.

Феномени на Пиаже

Тук ще посочим като пример един от феномените на Пиаже, чрез който може да се реализира този корелационен модел. Както посочихме по-горе, феноменът е взет от превода и адаптация на Б. Минчев (Bashovski, Minchev, Banova, Mincheva, 1996).

Запазване на обема

Феноменът установява как се усвоява понятието за неизменност на обема при деформации на даден предмет. Обемът на предмета се определя чрез пространството, което той заема във вода.

Изследващият се нуждае от следното оборудване: цветен флумастер; кана за вода, три четвърти пълна с вода; 2 съвсем еднакви на вид и по размери топки пластилин.

С цветен флумастер изследващият отбелязва първоначалното равнище на водата. След това той пита детето какво би се случило, ако една от топките бъде потопена във водата. Детето предсказва какво би станало, след това само̀ потапя една от топките и проверява предположението си. Изследващият отбелязва върху каната второто равнище.

После изследващият пита детето колко би се повдигнала водата, ако втората топка бъде потопена на мястото на първата.

След това изследващият деформира една от двете топки по следните начини:

– удължава я като наденица;

– издърпва я като палачинка;

– накъсва я на малки парчета.

След всяка деформация детето бива питано дали водата ще се вдигне до същото равнище, дали глината ще заеме същото място във водата. Детето трябва да приведе основания за своите отговори.

След всяка деформация изследващият възстановява първоначалната ситуация, така че равенството на двете топки да бъде потвърдено.

Резултати

Равнище 1 (6 г.). Детето не приема запазването на веществото, нито на теглото, нито на обема.

Равнище 2 (7 – 8 г.). Детето приема запазването на веществото, но не и на теглото и на обема.

Равнище 3 (9 – 10 г.). Детето приема запазването на теглото в известни случаи, но не приема запазването на обема. Детето обосновава разсъжденията си чрез измерението, което го впечатлява най-много. Така то се фиксира само върху едно измерение в дадено време.

Равнище 4 (8 – 11 г.). Детето приема запазването на теглото, но не и това на обема.

Последният се мени според формата и положението на предмета:

– топката, разделена на парчета, заема по-малко място, „защото по-малките парчета са навсякъде“;

– лежащ цилиндър „изтласква“ водата чрез по-голяма повърхност, така че той заема повече място.

Равнище 5 (9 – 11 г.). Детето приема запазване на обема само в известни случаи.

Равнище 6 (10 – 12 г.). Детето приема запазването на обема във всички случаи. То често оправдава това чрез позоваване на запазване на теглото и на веществото.

Аналитично, ако един ученик е на навършени 10 календарни години, но не приема запазването на веществото, нито на теглото, нито на обема, то това означава, че е на равнище 1, т.е. умствената му възраст отговаря на 6-годишно дете. При корелационното сравнение с теста на Бине-Терман това дава след изчисление по формулата от теста IQ= 60, което означава, че лицето може да се класифицира с лека умствена изостаналост.

Както споменахме, може да са говори за инвариантност при предложения модел. Това ще рече, че моделът трябва да работи и в обратна посока със същия успех, т.е. при определено вече IQ от външен специалист учителят да е в състояние да определи на какъв стадий е обучаваният ученик.

От гледна точка на теорията на Пиаже, когнитивното развитие на умствено изостаналото дете се характеризира с по-бавен прогрес през отделните когнитивни стадии (табл. 2) и с по-ниски стойности на цялостното развитие.

Таблица 2. Сравнение на етапите на развитието според Пиаже и умствена изостаналост

Стадий	Период	Умствена изостаналост	IQ
Сензомоторен	От раждането до 2 г.	Дълбока умствена изостаналост	0 – 19
Предоперационален	От 2 до 7 г.	Тежка умствена изостаналост	21 – 34
Предоперационален	От 4 до 7 г.	Умерена умствена изостаналост	35 – 49
Конкретно операционален	От 7 до 11 г.	Лека умствена изостаналост	50– 69
Формално операционален	От 11 г. до зряла възраст		-

Поради своята пасивност и дезинтересованост още в ранните етапи на развитие децата с умствена изостаналост започват вторично да изостават поради недостатъчната стимулация и непълноценна интеракция със заобикалящата среда. Техните стадии на развитие са разтегнати във времето, като всеки следващ е все по-дълъг, докато развитието спре.

Bojanin (1985) и Grossman (1985) прилагат модела на Пиаже към умствената изостаналост (Matanova, 2003).

Според този модел децата с дълбока умствена изостаналост не могат да надскочат сензомоторния стадий на развитие, а нивото на развитие на ин-

дивидите с тежка умствена изостаналост е сравнимо с нивото на развитие на общата популация между две и четири години, т.е. предоперационалния стадий (Matanova, 2003).

Според модела умерената умствена изостаналост е сравнима с периода от 4 до 7 г., или с т.нар. етап на прелогичното мислене, а леката умствена изостаналост се доближава до общата популация от 7 до 11 г.

Така че според теорията на Пиаже, адаптирана от Bojanin и Grossman (Matanova, 2003), умствено изостаналите индивиди изобщо не достигат етапа на формалните операции, при които доминират символичните и абстрактните форми на мислене.

Подобен модел би позволил на общообразователния учител, както и на екипа за подкрепа за личностно развитие в училището, лесно да се ориентират в способностите на ученика със СОП и да изработват индивидуални програми, адекватни на развитието му. Например един ученик, който е с умерена умствена изостаналост, няма как да надскочи предоперационалния стадий, който е позициониран между 4 и 7 години (табл. 2). Това, от своя страна, означава, че независимо от възможния престой на ученик с умерена умствена изостаналост от I до XII клас, то адекватните индивидуални учебни програми трябва така да са изработени, че да отговарят на учебно съдържание по изучаваните предмети максимум до II клас. Това съдържание на индивидуалните програми е препоръчително да се запазва дори ученикът с умерена умствена изостаналост да е вече в по-горни класове.

Заключение

Както посочихме, интелигентността, измервана с психометрични тестове и установяваната чрез феномените на Пиаже, е високо корелирана и оказва еднакво влияние върху фактора на общата интелигентност. Това позволява създаването и на работеща корелация между феномените на Пиаже и теста на Бине-Терман. По този начин всеки учител може да повтори експериментите на Пиаже и да установи на какъв стадий се намира ученикът, което пък след това лесно може да се проследи по скалата на интелектуалното развитие на Бине-Терман и IQ на изследваното лице.

Предложеният модел Пиаже – Бине-Терман (ПБТ) може да се използва така, че при известно IQ на ученика учителят може лесно да се ориентира към кой стадий принадлежи, и съответно да адаптира учебния материал в процеса на обучение на ученика със СОП.

Благодарности

Авторът изказва своите благодарности на доц. д-р Иван Бардов от катедра „Обща, експериментална и генетична психология“ в СУ „Св. Климент Охридски“ за направените коментари и бележки по статията.

ЛИТЕРАТУРА

Бардов, И. (2013). *Лекции по когнитивна психология за логопеди.* София: Веда Словена ЖГ.

Башовски, И., Минчев, Б., Банова, В. & Минчева, Н. (1996). *Психологично изследване на детето в начална училищна възраст*. София: Веда Словена ЖГ.

Борисова, В. & Арнаудова, Р. (1996). *Възрастова динамика и диагностика на психичното развитие*. София: Св. Климент Охридски.

Замфиров, М. (2015). *Специфични форми на работа по математика и информатика за деца и ученици със специални образователни потребности*. София: Св. Климент Охридски.

Humphreys, L. & Parsons. Ch. (1979). Piagetian tasks measure intelligence and intelligence tests assess cognitive development: A reanalysis. *Intelligence*, 4, 369 – 381.

Матанова, В. (2003). *Психология на аномалното развитие.* София: Немезида.

Пиаже, Ж. (1992). *Избранные психологические труды.* Москва: Просвещение.

Пиаже, Ж. (1996) Психология на интелекта. *Педагогика*, 8.

Ръсел, К. (1994). *Как да научим учениците да мислят: Теорията на Жан Пиаже в практиката*. Пловдив: Паисий Хилендарски.

Славин, Р. (2004). *Педагогическа психология*. София: Наука и изкуство.

Shayer, M. (2008). Intelligence for education: As described by Piaget and measured by psychometrics. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 1 – 29.

Southwell, L. (1998) Piagetian Techniques in School Psychological Assessment. *GSU Educational Forum,* 1, 1 – 47.

Трифонова, М. (2001) Конструкцията на числото в концепцията на Ж. Пиаже в контекста на съвременните когнитивнопсихологични модели. *Психологични изследвания*, 1.

REFERENCES

Bardov, I. (2013). *Lekcii po kognitivna psychologia za logopedi.* Sofia: Veda-Slovena JG.

Bashovski, I., Minchev, B., Banova, V. & Mincheva, N. (1996). *Psichologichno izsledvane na deteto v nachalna uchilishtna vuzrast*. Sofia: Veda-Slovena JG.

Borisova, B. and Arnaudova, R. (1999). *Vuzrustova dinamika i diagnostika na psychicheskoto razvitie.* Sofia: St. Kliment Ohridski.

Humphreys, L. and Parsons, Ch. (1979). Piagetian tasks measure intelligence and intelligence tests assess cognitive development: a reanalysis. *Intelligence*, 4, 369 – 381.

Matanova, V. (2003). *Psychologia na anomalnoto razvitie*. Sofia: Nemezida.
Piaget, J. (1992). *Izbrani psychologicheski trudove.* Moskva: Prosveshtenie.
Piaget, J. (1996). Psychologia na intelekta. *Pedagogika*.
Russel, K. (1994). *Kak da nauchim uchemicite da misliat: Teoriata na Jean Piajet v praktikata.* Plovdiv: Paisii Hilendarski.
Slavin, R. (2004). *Pedagogicheska psychologia.* Sofia: Nauka i izkustvo.
Shayer, M. (2008). Intelligence for education: As described by Piaget and measured by psychometrics. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 1 – 29.
Southwell, L. (1998) Piagetian Techniques in School Psychological Assessment. *GSU Educational Forum,* 1, 1 – 47.
Trifonova, M. (2001). Konstrukciata na chisloto v koncepciata na Jean Piajet v kontexta na suvremennite kognitivnopsychologichni modeli. *Psycholigichni izsledvania,* 1.
Zamfirov, M. (2015). *Specifichni formi na rabota po mathematika i informatika za deca I uchenici sus specialni obrazovatelni potrebnosti*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski.

RELATION OF J. PIAGET'S TASKS FOR COGNITIVE DEVELOPMENT ACCOMPLISHMENT WITH THE BINET-TERMAN'S INDICATOR FOR MENTAL AGE IN STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATONAL NEEDS

Abstract. The paper presents a correlation model based upon Piaget's phenomena and Binet-Terman's intelligence test. There are approaches pointed out in the paper, which can determine an individual's mental age via conducting J. Piaget's experiments as well as vice versa – via determining Piaget's stage the IQ can be specified. The suggested Model would allow the mainstream teacher as well as the team of experts assisting personality development in the school, to easily orientate in the abilities a student with special educational needs has and to design his/her individual programs so that they would correspond to his/her development.

Keywords: Piagetian Inventories; Binet-Terman; special educational needs

✉ **Assoc. Prof. Milen Zamfirov, DSc.**
Department of Special Pedagogy and Speech Therapy
Faculty of Preschool and Primary School Education
University of Sofia
Sofia, Bulgaria
E-mail: daycare@abv.bg

Research Insights
Изследователски проникновения

ВЛИЯНИЕТО НА СОЦИАЛНИТЕ МРЕЖИ ВЪРХУ ОТНОШЕНИЕТО НА УЧЕНИЦИТЕ КЪМ ЦЕННОСТИ С ХЕДОНИСТИЧНА НАСОЧЕНОСТ

Лилия Лозанова
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“

Резюме. Технологичните иновации превърнаха социалните мрежи в част не само от жизненото, но и отличностното пространство на съвременника. В този смисъл, значимостта им, особено за учениците, поставя редица въпроси за ролята при трансмисията на ценностни влияния в условията на модерния консуматизъм и хедонизъм. В настоящата статия са представени резултати от изследване на отношението на ученици от горна училищна възраст към ценности с хедонистична насоченост. Анализираните резултати представят отношението на учениците към ценностите „Удоволствие“ и „Приключенски живот“, както и влиянието на социалните мрежи върху динамиката в тяхното отношение.

Ключови думи: социални мрежи; хедонизъм; студенти

Социалните мрежи се очертават като все по-значим фактор в глобалното пространство с нарастващо влияние върху младите хора. Механизмите им на въздействие върху различни аудитории потребители се разширяват в резултат на усъвършенстване на технологиите. Учениците от гимназиален етап са едни от най-активните потребители на социалните мрежи и проблемът за въздействието върху ценностната им система е все по-актуален. Психологическата характеристика на тази възраст е свързана с личностни промени на психосоциалната идентичност с интерес към ценности с хедонистична насоченост, като удоволствия, развлечения, пътешествия, пазаруване и т.н.

В настоящата статия са представени резултати от изследване на ученици в горна училищна възраст, проведено по методиката на Ш. Шварц. Анализираните резултати представят отношението на учениците към ценностите „Удоволствие“ и „Приключенски живот“, както и влиянието на социалните мрежи върху динамиката в тяхното отношение.

Тези ценности са особено значими в този възрастов период и характеризират хедонистичната ориентация на младежите.

Динамиката в ценностната йерархия на съвременните юноши е провокирана не само от психосоциалната характеристика на възрастта им, а и от влиянието на позиционираните в глобалната мрежа медии, включително и социалните мрежи. Те са сред платформите за разпространение на хедонизма и консуматорството като едни от водещите ценности в постмодерния свят.

Виртуалното пространство и социалните мрежи като част от него „предлагат осигуряват безалтернативен начин за бърз и лесен достъп до развлечението в различните му форми“[1)].

Хедонистичната функция на интернет (вкл. и социалните мрежи) за младите потребители „кореспондират с едно от древногръцките философски течения, което е издигало удоволствието в култ и го е провъзгласявало за главна цел в човешкия живот (гръцката дума hēdoné означава удоволствие). Хедонистичният подход към живота се свежда до преследването на удоволствието на всяка цена и до откриването на източници на наслада и забавление и в най-неподозирани дейности и късчета на нашето съществуване[1)].

Терминът хедонизъм произлиза от гръцката дума (ἡδονή – удоволствие) и представлява етическа концепция, система от нравствени възгледи, съгласно които всички морални ценности произлизат от удоволствието (положителни) и страданието (отрицателни).

В теорията хедонизмът се определя като стремеж към щастие и наслада, благополучие, афишировани като цел на човешкия живот. Тези цели са едни от водещите ценности в съвременния свят, обявен от футуролозите за време на консуматорството и хипермодерността.

Л. Стайков посочва, че днес медиите и социалните мрежи „са търсени активно и целенасочено от хората поне по две сериозни причини – поради потребността от информация и потребността от развлечение. Двете потребности вече толкова са се размили една в друга, че са обясними взаимните претенции помежду им, т.е. когато човек изпитва необходимост от информация чрез медиите, той все повече държи (дори и на подсъзнателно ниво) тя да бъде поднесена интересно, атрактивно и забавно[1)].

В тази насока са констатациите и на А.В. Вараксин, който смята, че младите използват онлайн медиите и социалните мрежи основно за развлечение. Глобалната мрежа създава ново виртуално жизнено пространство, важно за младите хора, в което удоволствията и забавленията са особено значими (Varaksin, 2016).

Жил Липовецки посочва, че „хипермодерната епоха съвпада с победата на консумиране, което е свързано повече с емоциите, играта и опита и разбира се, с преживяването на удоволствия[2)].

Според автора „консумирането функционира вече като пътуване: задвижено е нашето въображаемо. Важното е да има нещо ново във всекидневната ни рамка. В нашите общества консумирането функционира като *стимулант*:

то е банален опит, който обаче позволява да се пропука рутината на дните и да се интензифицира настоящето. Посредством нови обекти и употреби на свободното време“[2)].

Това е може би основното желание на хипермодерния консуматор да подмлади своя времеви опит и да го съживи чрез новости, които приличат на приключение. Оттук хиперконсумирането може да се мисли като постоянно подновявана грижа за емоционална младост[2)].

В тази обществена реалност социалните мрежи не само разпространяват, а и мултиплицират ценности, свързани с формиране на консуматорска и хедонистична нагласа, включително и сред учениците от горна училищна възраст.

Понятието „ценност“ е интердисциплинарно по своя характер и присъства в предметната област на различни социални и хуманитарни науки – психология, социология, културология, политология, философия, антропология и др. От една страна, ценностите функционират като обективни норми и регулатори на социалното поведение, а от друга, са субективни концепции за нещо желано от индивида или групата. Затова структурният и функционален анализ на ценностите се прави както на макро-, или социокултурно равнище, така и на микро-, или индивидуалнопсихично равнище. Поради интердисциплинарния си характер и двойствен произход ценностите се разглеждат в контекста на различни категориални системи (Garvanova, 2013).

В научната литература битуват различни дефиниции за феномена ценности. Известни изследователи правят опити да класифицират определенията на ценността, като използват различни признаци (Lozanova, 2016).

Според Ш. Шварц „ценностите са когнитивни репрезентации на три универсални човешки потребности – потребностите на индивидите като биологични организми, потребностите от координация на социалното взаимодействие и потребностите от съхранение и добруване на социалната група“ (Garvanova, 2013).

Теорията на Шварц за инвариативния характер на съдържанието и структурата на ценностната система е верифицирана и потвърдена в проведеното от израелския психолог обширно кроскултурно изследване на ценностите. Това проучване се реализира от 1988 г. до 2002 г., като в него вземат участие повече от 64 000 души от 67 страни от всички континенти“ (Garvanova, 2013).

Израелският психолог определя 19 базисни ценности с потенциално различен мотивационен смисъл. Те са разположени в кръгов мотивационен континиум, като подходът към тях е като към ценности цели.

Според Ш. Шварц ценностната система в индивидуален план включва 10 основни ценностни категории. Те отразяват психологическата динамика на конфликт и съвместимост, която човек преживява в процеса на преследване на различни цели във всекидневния живот, и това са сигурност, конформност,

традиция, доброжелателност, универсализъм, себенасоченост, стимулация, хедонизъм, постижение и власт (Garvanova, 2014).

Методиката на Ш. Шварц отчита и възрастовата динамика в ценностната йерархия. По-новите емпирични изследвания, базирани върху модела на Шварц в България, се фокусират предимно върху младежки извадки, където индивидуалните интереси доминират над колективните (Garvanova, 2014).

Обсъждане на резултатите

Целта на настоящото изследване е да установи какво е отношението на учениците от горна училищна възраст към ценностите „Удоволствия“ и „Приключенски живот“ в реалния свят и променя ли се това отношение под въздействие на социалните мрежи.

Представени са резултати от изследване на ученици от IX, X клас в ПМГ „Васил Друмев“ – В. Търново, профил „Софтуерни и хардуерни науки“. Изучаващите тази специалност получават по-задълбочени знания за компютърните технологии, на които се базират социалните мрежи. В този смисъл, целта на настоящата статия е да установи дали с разширяване на знанията им в тази бързо развиваща област с преминаването в по-горен клас се променя въздействието на социалните мрежи върху тяхната ценностна система.

Включените в проучването ученици са с разлика във възрастовия хоризонт от 4 години и са на възраст от 15 до 18 години, като 28 са деветокласниците (14 жени, 14 мъже), а десетокласниците са 22-ма (12 жени, 10 мъже). От деветокласниците 21 са на 15 години (9 мъже, 12 жени), а 7 са на 16 години (5 мъже, 2 жени). От десетокласниците 17 ученици са на 17 години (10 мъже, 7 жени), а осемнадесетгодишните са 8 ученици (3 мъже, 5 жени).

В изследването е използван адаптиран вариант на ценностния въпросник на Шварц, който съдържа 57 айтема (Shvarts, 2012).

Общо 50 респонденти от Природо-математическа гимназия „В. Друмев“ – В. Търново, са отговорили на два основни въпроса. Първият изследва кои от предложените 57 ценности (по Ш. Шварц) са значими за учениците. Вторият въпрос проучва дали социалните мрежи променят отношението на учениците към посочените ценности. На респондентите бяха предложени и три възможности за отговори – „Не“ или „Да“, като утвърдителният отговор е степенуван – „Да, в значителна степен“.

В настоящото изследване хипотезата е, че респондентите проявяват афинитет и сериозен интерес към горепосочените ценности, тъй като те са привлекателни за учениците от горна училищна възраст. Може да се предположи, че влиянието на социалните мрежи върху интереса им към тези ценности намалява във възрастов план (в X клас), тъй като подготовката им по софтуерни науки се задълбочава и учениците по-добре разбират технологичния „арсенал“ от възможности на социалните мрежи да въздействат върху потребителите.

Анализът на резултатите сочи, че в IX клас половината ученици (54%) смятат, че ценността „Удоволствия“ е важна за тях (18% мъже, 36% жени) в реалния им живот. Като значима я оценяват само 11% от мъжете и 14% от жените. Близо една пета от момчетата (22%) и 14% от жените са избрали отрицателен отговор и посочват, че тази ценност няма водещо място в ежедневието им.

Може да се предположи, че за деветокласниците други ценности се оценяват като водещи в живота им.

В същото време, публикациите по тази тема в социалните мрежи, независимо в какъв формат са (текст, снимки, видеосъдържание, аудио и др.), оказват влияние върху отношението им към ценността „Удоволствия“ при много по-висок процент от деветокласниците – 75% (46% мъже, 29% жени). Полученият резултат може да се тълкува в посока, че публикациите в социалните мрежи представят привлекателно съдържание, което предизвиква интереса на голяма част от респондентите. Тъй като анкетата включва само закрити въпроси, може да се предполага каква е тематиката на публикациите, определяна от тях като „Удоволствия“. В тази категория може да се включва всичко, което е интересно за младежите – любима музика, концерти, примамливи предложения за модерни дрехи, нови смартфони, вкусна храна, както и положителни изживявания в духовен и емоционален план.

Близо една пета от момчетата са посочили, че публикациите в социалните мрежи променят в значителна степен отношението им към тази ценност, докато при момичетата процентът е само 8%. Разликата в резултатите въз основа на признака „пол“ вероятно се дължи на факта, че момичетата съзряват в психологически план по-рано и открояват по-отчетливо разликата между реалните и вируалните примамливи предложения. Отрицателни резултати са избрали само 4% от момчетата и 21% от момчетата, за които дигиталните изкушения нямат никаква стойност.

В десети клас се констатира ръст в отношението на учениците към изследваната ценост – 64% (9% мъже, 55 % жени). Тенденцията е същата – 6 пъти повече момичета се вълнуват от удоволствията в реалния живот. 36% от момчетата са посочили, че тази ценност няма въобще значение за тях, и са избрали отрицателен отговор, докато при момичетата този процент е 0%.

Двойно по-нисък процет десетокласници – 37% (14% мъже и 23% жени), смятат, че публикациите в социалните мрежи променят отношението им към удоволствията. Въобще не се влияят от социалните мрежи почти един и същ процент ученици – 32% мъже и 31% жени.

Резултатите сочат, че с нарастване на възрастта ценността „Удоволствия“ в реалния живот е все по-значима за учениците, основно за момичетата. Същевременно по-големите ученици се влияят в по-малка степен от посланията в социалните мрежи, свързани с тази тематика.

Респондентите оценяват като по-значима друга ценност – „Приключенски живот“, която също е с хедонистична насоченост. Ръст в интереса към нея се забелязва във възрастов план. За значима я смятат 78% (32% мъже, 46% жени) от деветокласниците и 87% (41% мъже, 46% жени) от десетокласниците. Докато в IX клас близо половината жени и само една трета от мъжете смятат за важно да имаш вълнуващ живот, то в десети клас резултатите и на двата пола са близки.

По отношение на влиянието на социалните мрежи върху формиране на отношение у учениците към тази ценност се забелязва обратна тенденция в сравнение с ценността „Удоволствия“. Около 32% (14% мъже, 18% жени) ученици от IX клас и 50% (32% мъже, 18% жени) от X клас споделят, че социалните медии променят отношението им към тази ценност. Десетокласниците се вълнуват в по-голяма степен дали демонстрират, че имат приключенски живот чрез постовете в социалните мрежи. Интересното е, че тази тема вълнува повече мъжете. Още от древни времена юношеството е свързано с ритуалите на инициации, чрез които младежите са доказвали зрелостта си.

Като цяло, ценността „Приключенски живот“ е привлекателна в по-голяма степен за учениците от двата класа в сравнение с „Удоволствия“. Този резултат насочва към констатацията, че за съвременните юноши вълнуващите преживявания и емоции са по-важни от удоволствията, които имат материални измерения – храна, напитки и др., но може да са в духовен и в емоционален план. В този смисъл, получените резултати подкрепят констатациите на авторите, които смятат, че в съвременното общество чрез приключения и различни изживявания (понякога екстремни) се поддържа емоционална младост.

Анализираните данни сочат, че има разлики в резултатите по признак „възраст“ по отношение на въздействието на социалните мрежи при формиране на отношение у анкетираните към двете ценности с хедонистична насоченост.

Двойно повече деветокластници – 75%, търсят информация и следят постове, свързани с удоволствия, отколкото на тема приключения – 32%.

При десетокласниците тенденцията е обратна – само 37% искат да научат повече от постовете, представящи различни наслади, но 50% са заинтригувани от споделената информация за емоции и интересни преживявания.

Учениците и от двата класа се влияят в немалка степен от постовете в социалните мрежи, но за тази от двете хедонистични ценности, която смятат за по-важна. В този смисъл, отношението им към двете ценности е в резултат от комплекс фактори, включително възрастови и психологически. В X клас намалява влиянието на социалните мрежи по отношение на ценността „Удоволствия“, но пък се засилва въздействието им по отношение на ценността „Приключенски живот“. Поради тези констатации не може да се установи пряка зависимост между резултатите и по-сериозната им подготовка в областта на компютърните технологии в по-горен клас.

В заключение може да се посочи, че интересът на учениците към ценности с хедонистична насоченост е обусловен от психологическите особености на възрастта. Промотирането на постове и информации, свързани с хедонизма и консуматорството, е изключително наситено във виртуалното пространство и социалните мрежи, тъй като се извършва чрез бурно развиващите се маркетингови технологии. Те формират специфично отношение към живота и всекидневието, които учениците смятат, че трябва да са вълнуващи, интересни и т.н. Афинитетът към приключенията е характерен за горна училищна възраст, но не са многобройни изследванията, които да установят дали той е повишен у съвременните младежи поради сериозното присъствие на социалните мрежи в ежедневието им. Проучването на подобна корелация е актуална тема за бъдещи изследвания.

Ценностите с хедонистична насоченост са сред сериозно афишираните в посмодернотото общество, като е обяснимо защо са значими и за младите хора.

БЕЛЕЖКИ

1. Стайков, Л. Инфотейнмънт: другото име на медийното развлечение. Медии и обществени комуникации, http://media-journal.info/?p=item&aid=72.
2. Липовецки, Ж. Време, консумиране и начин на живот в хипермодерни времена, file:///C:/Users/Useer/Downloads/vreme-konsumirane-nachin-na-jivot%20(2).pdf

ЛИТЕРАТУРА

Гарванова, М. (2013). *Трансформация на ценностите на съвременния българин*. София: За буквите – О писменехъ.

Гарванова, М. (2014). *Ценности и удовлетвореност от живота.* София: Продуцентски център ЛМ ЕООД.

Лозанова, Л. (2016). *Ценностите на учениците в медийното общество*. Шумен: Еп. Константин Преславски.

Шварц, Ш., Бутенко, Т.П., Седова, Д.С. & Липатова, А.С. (2012.) Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России**.** *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 1.

Вараксин, А.В. (2016). Влияние социальных сетей на формирование ценностных ориентиров современной молодежи. *Социальная педагогика*, 2.

REFERENCES

Garvanova, M. (2013). *Transformatsiya na tsennostite na savremenniya balgarin*. Sofia: Za bukvite – o pismeneh.

Garvanova, M. (2014). *Tsennosti i udovoletvorenost ot zhivota, Sbornik s nauchni dokladi ot Sedmi natsionalen kongress po psihologiya.* Sofia: Produzetski zenter LM EOOD.

Lozanova, L (2016). *Tsennostite na uchenitsite v mediynoto obshchestvo.* Shumen: Ep. Konstantin Preslavski.

Shvarts, Sh., Butenko, T.P., Sedova, D.S. & Lipatova, A.S. (2012). Utochnennaya teoriya bazovykh individual'nykh tsennostey: primeneniye v Rossii. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki*, 1.

Varaksin, A.V. (2016). Vliyaniye sotsial'nykh setey na formirovaniye tsennostnykh oriyentirov sovremennoy molodezhi. *Sotsialnaya pedagogika*, 2.

THE INFLUENCE OF SOCIAL NETWORKS ON STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS HEDONISTIC VALUES

Abstract. Technological innovations transformed social networks in part not only from the living space but also as a part of the personal space of the contemporary. In this context, technological innovations importance raises a number of questions, especially for students about the role in the transmission of value influences in the conditions of modern consumerism and hedonism. This article presents the results from a study of the attitude of upper-school students towards hedonistically oriented values. The analyzed results represent pupils' attitudes towards the values of "Pleasure" and "Adventure Life", as well as the impact of social networks on the dynamics of their attitudes.

Keywords: social networks; hedonism; students

✉ **Dr. Lilia Lozanova, Assoc. Prof.**
University of Shumen
Shumen, Bulgaria
E-mail: llozanova72@abv.bg

Research Insights
Изследователски проникновения

СЕМЕЙНО ОРИЕНТИРАН ПОДХОД В СОЦИАЛНАТА РАБОТА – ОСНОВАНИЯ И ПРОФЕСИОНАЛНИ РЕФЛЕКСИИ

Наталия Христова-Михайлова, Мая Чолакова
Югозападен университет „Неофит Рилски“

Резюме. Статията прави обзор и анализ на теоретични и практически аргументи за въвеждане на семейно ориентиран подход в социалната работа. Основен акцент се поставя на начина, по който социалната работа е насочена към подкрепа на семействата в риск, основните характеристики и принципи на семейно ориентирания подход и схващането на професионалистите относно прилагането му. Представени са резултати от емпирично проучване сред работещи в социалните услуги. Данните са интерпретирани от гледна точка на разбиране и основни фактори за прилагане на семейно ориентиран подход. Резултатите показват тенденция към развитие на разбирането на същността и принципите на семейно ориентирания подход и нагласа сред анкетираните специалисти за използването му. Идентифицират се ключови фактори, улесняващи и затрудняващи прилагането му, наред с преобладаващо мнение за неефективна практика по отношение на работата със семейства.

Ключови думи: социална работа; семеен подход в социалната работа

Увод

Конвенцията на ООН за правата на детето (КПД) провъзгласява правото на детето на специални грижи и помощ за осъществяване на потенциала му, като подчертава, че за пълното и хармонично развитие на неговата личност „то трябва да расте в семейна среда, в атмосфера на щастие, любов и разбирателство“ (Преамбюл на КПД)[1]. В този смисъл, Конвенцията подчертава, че „на семейството, като основна клетка на обществото и естествена среда за израстването и благосъстоянието на всичките му членове, и особено на децата, трябва да бъде оказана необходимата защита и съдействие, така че то да може пълноценно да поеме своята отговорност в обществото“[1].

Конвенцията изрично регламентира задължението на държавите да оказват помощ на родителите, законните настойници и разширените семейства при осъществяване на тяхната отговорност за отглеждане на децата (чл. 18, т. 2 и 3), включително подпомагане на родителите при осигуряване на усло-

вията за живот, необходими за развитието на детето (член 27, т. 2), и гарантиране, че децата получават необходимата закрила и грижи (член 3, т. 2, КПД).

При реализиране правата на децата и осигуряване на възможности за тяхното пълноценно развитие съществена роля има и системата за социална закрила и социална подкрепа. Основните цели на тази система са насочени към подобряване благосъстоянието на децата, които са в риск, уязвими и живеещи в бедност. Развитието на мрежа от услуги за подкрепа на децата в България демонстрира стремеж, законодателно гарантиран и методически обезпечен, към това да се подпомага благосъстоянието на децата. Създадените модели на социални услуги в общността са ориентирани към закрила на децата и поставят правата на децата в центъра на усилията на всички професионалисти. Доколко обаче тези услуги успяват да гарантират и извършват ефективна работа с родителите, така че да окажат помощ при осъществяване на тяхната отговорност за отглеждане на децата, като развият капацитета им и ги овластят, за да осигурят запазване на връзките в семействата, е все още неизследвана цялостно тема у нас.

Нещо повече, както се посочва в разработен от Националната мрежа за децата доклад по проект „Визия за семейна политика в подкрепа на децата и семействата в България“[2)], в момента повечето съществуващи политики и услуги в България засягат родителите, но без да са обвързани в система от целенасочени действия за подкрепа. В допълнение, темата за работата с родители и подкрепата на семейната система все още не е достатъчно обезпечена с концептуални и практически модели за прилагане, така че да се постави в центъра на професионалните усилия. Bilson & Markova (2007) отбелязват, че една от основните характеристики на системата за закрила в страната е „нейната ориентация към „спасяване на децата“, което се допълва от неспособността да се видят проблемите и положението на родителите на деца, които са изложени на риск от институционализация, и често дори има обвинения за техния начин на живот“ (Bilson & Markova, 2007: 62).

Целта на статията е да направи преглед и анализ на основанията, същността, основните характеристики и принципите на семейно ориентирания подход в социалната работа, както и да представи резултати от емпирично проучване на разбирането и нагласите за прилагане на семейно ориентиран подход сред 44 професионалисти в социалната сфера, работещи в неправителствени организации (НПО), държавни и общински структури, включително доставчици на социални услуги за деца. Анализът на водещи концепции за семейството и семейно ориентирания подход в социалната работа, базисните му характеристики и принципи, както и ролята на професионалистите при прилагането му е направен на основата на научни публикации, доклади от проектни изследвания и др. Данните от емпиричното проучване са анализирани с помощта на статистически разпределения и представени графично.

1. Семейно ориентиран подход – същност и характеристики

1.1. Разбиране за семейство и семейна система в контекста на социалната работа

Разбирането за семейството е отправна точка при определянето на характеристиките на подходите, насочващи социалната работа към подкрепа на родителите и семейната система. Както посочва Kirton (2008), „дебатът за същността и природата на семейството и родителството е важен за услугите за детско благосъстояние по различен начин“ (Kirton, 2008: 6). Позовавайки се на мненията на Golombok (2000) и Featherstone (2004), той акцентира на няколко основания за това. На първо място, оценката на родителския капацитет е повлияна не само от широките социални норми, но и от разбирането за въздействието на родителите върху детското развитие (Kirton, 2008: 6). След това конкуриращите се ценностни системи генерират различни отношения между семейството и държавата и определят насоката на политиките (Kirton, 2008). На трето място, законодателството и политиките отразяват разбирането за семейството по различен, но важен начин – например значението на връзката между братята и сестрите или разширеното семейство, ролята на бащата в семейството (Kirton, 2008: 5). На четвърто място, нормативното разбиране за семейството е ключово по отношение на отглежданите и напускащи системата за държавна грижа деца. И накрая, важно е винаги да се взема под внимание, че опитът на децата се повлиява от широките норми на семейния живот (Kirton, 2008: 6).

Дефинирането на семейството в голяма степен улеснява определянето на подходите, ориентирани към подкрепа на родителите, както и позволява разграничаването на основните им характеристики. Според някои автори обаче „би било грешка да се опитаме да направим просто дефиниране на многото семейни форми, с които работят социалните работници“ (Barnes, 1984: 10). Причината е, че „социалните работници работят не само за „запазване“ на старите, но и за развитие на нови семейни форми“ (Barnes, 1984: 10). В този смисъл, той посочва, че те често работят със семейства, които са в процес на траур и повторно възстановяване, като понякога се налага да се справят със системи, които съществуват само седмици или месеци. Освен това социалните работници работят не само с едно поколение или семейна подгрупа (Barnes, 1984). На фона на отчитането на разнообразието от семейни форми, процеси и отношения, с които се среща социалната работа, Barnes (1984) дефинира традиционното семейство като „първична социална група, в която индивидите се раждат и в която първоначално се осъществяват отглеждането, физическата и психологическа защита, както и се формират и развиват взаимоотношенията“ (Barnes, 1984: 10). В допълнение, той припомня, че според традиционната дефиниция за семейството в него се включват представители на повече от едно поколение, но живеещи в едно домакинство (Barnes, 1984).

Подобно на Barnes (1984), Garfat & Charles (2012) посочват, че докато исторически дефиницията за семейство се е ограничавала до омъжена двойка и техните наследници или е включвала разширеното семейство, в днешни дни тя се променя, за да отговори на реалностите в съвременното общество. Семейството вече се дефинира „по-широко и нетрадиционно" (Garfat & Charles, 2012: 8). Днес, пишат те, често може да се открият дефиниции, особено в практиката на детска и младежка грижа, свързани с определянето на семейството като: „членовете на биологично свързана система, които имат въздействие или потенциал за въздействие върху младия човек, включително лица, които не са биологично свързани, но приемат роли, традиционно присъщи на биологично свързаните лица" (Garfat & Charles, 2012: 8).

Други автори, като O'Loughlin & O'Loughlin (2008), потвърждават необходимостта от дефиниране на семейството, защото „социалната работа с деца и семейства рядко се осъществява само като работа с индивид, а по-често като „работа със семейства, които са сложни, различни и непрекъснато променящи се" (O'Loughlin & O'Loughlin, 2008: 16). В допълнение, те определят семействата като състоящи се от един или повече родители или обгрижващи, които може да включват и близки родственици, например баби и дядовци по бащина или по майчина линия, както и нови членове от повторни бракове. Част от семейството могат да бъдат и неродствени обгрижващи, като приятели например (O'Loughlin & O'Loughlin, 2008: 16). Авторите посочват, че в семейството може да има родители и обгрижващи, които са от една раса, класа, религия и сексуалност, или обратно – то може да се състои от родители или обгрижващи от различна раса, класа, култура, религия и сексуалност; в семейството също така може да има едно или повече деца, някои от които със същата като на родителите си раса, религия и сексуалност, а други – с различна (O'Loughlin & O'Loughlin, 2008: 16).

Butler & Roberts (2004) също правят анализ на разбирането за семейство. Те определят семейството като „двойка, състояща се от съпруг и съпруга, със или без деца, живеещи заедно през целия си живот" (Butler & Roberts, 2004: 52). В разбирането си те включват и разширеното семейство, баби и дядовци и други роднини. В допълнение, те разглеждат и обществената ангажираност за сключване на брак, която се отнася изцяло до задълженията и отговорностите на двете страни, свързано и с абсолютната отговорност и ангажираност както на съпруга, така и на съпругата за възпитанието на децата. Широко разпространеното определение за семейство според тях се използва за обхващане на всички видове съвместно обитаване, самотни родители (семейство с един родител) и еднополови отношения. Авторите допълват, че при определяне на семейството трябва да се анализират социалните роли и очаквания, както и да се вземе под внимание това, че семейството е набор от социални реалности, които се променят (Butler & Roberts, 2004).

Други автори, като Euteneuer & Uhlendorff (2014), по повод развитието на услуги в подкрепа на семействата, дискутират изследвания на съвременния семеен живот и функционирането на семействата в Европа и Съединените щати, като акцентират на промените (Euteneuer & Uhlendorff, 2014: 703). Основните индикатори за тези промени според тях са свързани с индивидуализма и се отразяват често в намаляване на браковете, увеличаване на разводите, повторните бракове, както и в нарастващия брой на нетрадиционни форми на живот заедно като семейство (Euteneuer & Uhlendorff, 2014: 703). Освен това, цитирайки Ecarius (2007), те посочват, че е налице и промяна на отношенията в семейството, които произтичат от промените в ролите на половете, както и от значителни промени в родителските стилове и родителските практики (Euteneuer & Uhlendorff, 2014: 703). В допълнение, авторите обръщат внимание на влиянието върху семействата на увеличаващата се несигурност на пазара на труда, както и на значителните потоци от миграция през последните години, които водят до нарастване на културното многообразие (Euteneuer & Uhlendorff, 2014: 703).

Въпреки наличието на разнообразие на дефиниции за семейството и семейната система основните характеристики, които могат да бъдат изведени, са свързани със съвместно живеене, връзки и взаимоотношения между членовете на системата, грижа за децата, както и въздействие върху младите хора.

1.2. Същност на семейно ориентирания подход в социалната работа

Разбирането за семейството и ролята му в живота на човека е едно от условията за дефинирането на целта, задачите и модела на подкрепа в социалната работа. Други фактори, които са взаимосвързани и влияят върху развитието и ефективната система за закрила на детето, според Gilbert са: структурите, професионалната идеология и културата[3)]. Например културата влияе на политическата философия, която, от своя страна, влияе на структурите, включително разпределението на ресурсите и оказването на подкрепа. По тази причина е задължително да се определи конкретният подход към закрилата на детето, прилаган в обществото, от гледна точка на самата система. Според Jenney в исторически план има два главни подхода: закрилата на детето, което представлява по-скоро терапевтичен/интервениращ подход, и семейна услуга, която разчита на модела на превенция чрез подкрепа на семейство, както и нова тенденция за развитие на дете фокусиран подход[3)].

Редица автори, като O'Loughlin & O'Loughlin (2008), McCroskey & Meezan (1998), Petr (2003), Pecora & Harrison-Jackson (2010) и др., които концептуализират семейно ориентирания подход в социалната работа, дискутират въпроса за това кой е основният фокус на интервенциите – индивидът/детето или системата/семейството. Детското благосъстояние е в центъра на усилията, но за да се постигнат целите и резултатите, работата трябва да бъде осъществявана със семейството. Това „да се определи за кого и с кого се работи, е от

изключително значение и в този смисъл е важно да разберем кое вярваме, че е най-важно за детето“ (O’Loughlin & O’Loughlin, 2008: 5). Редица изследвания на практиката на социалната работа показват, че независимо от това какъв е видът на семействата им, децата определят и подчертават, че техните биологични родители са изключително важни и отношенията с тях са най-значими (McAuley & Rose, 2010: 44).

Според някои автори, когато се дискутират подкрепа и грижа за децата, от съществено значение е да се разбере, че „системата от грижи за децата, в широк план, е замислена да подпомага благосъстоянието на семействата и техните деца, а използването на семейно ориентираните услуги в областта на благосъстоянието на децата се подхранва от вярвания и принципи, които подкрепят правата и на семействата, и на децата“ (McCroskey & Meezan, 1998: 55). В този смисъл, нейната цел е да се осигури дългосрочно благополучие на децата в техните семейства винаги когато това е възможно (McCroskey & Meezan, 1998: 55).

Проследявайки историята на социалната работа, Petr (2003) прави извод, че доставчиците на социални услуги много дълго са се съсредоточавали предимно към подкрепа на децата, и определя тези услуги като дете-центрирани (Petr, 2003: 8 – 9). Професионалистите са обучавани да оценяват, диагностицират и работят само с децата. В случай че семействата са били вземани под внимание, те са разглеждани преди всичко като източник на проблеми, като препятствие пред детското развитие или като нерелевантни за процеса на интервенция (Petr, 2003: 9). Често в резултат на това разбиране и подход в работата извеждането на деца от семейството и настаняването им в система за грижа е използвано като решение в немалко случаи (Petr, 2003: 9).

Според McAuley & Rose (2010) ролята и значението на семействата в живота на децата е особено видима именно в случаите на раздяла. Изследвания сред деца в грижа показват, че те споделят за поне две последствия от раздялата. Първото е свързано с факта, че колкото по-дълго децата са в системата за грижа, толкова по-висок е рискът да изгубят връзки със своите биологични родители, разширеното семейство и приятелите. Другото последствие е, че живеенето в грижа често разделя братята и сестрите (McAuley & Rose, 2010: 50). В допълнение, според авторите изследванията показват, че макар децата в грижа често да имат нереалистични и идеализирани мнения за своите семейства, тези образи са много важни (McAuley & Rose, 2010: 50).

Други автори, като Butler & Roberts (2004), посочват, че не е задължително децата да говорят директно за отношенията със своите семейства, за чувствата си и за семейната промяна (Butler & Roberts, 2004: 155). При работа с тях съществено е да се вземе предвид мнението им и да се отчете контекстът, в който те споделят информация за семейството си, а също и да се обърне сериозно внимание на това, което не споделят директно, и значението на това несподеляне (Butler & Roberts, 2004).

Анализирайки отношенията между професионалистите и родителите, Petr (2003) констатира, че исторически погледнато, професионалната експертиза и власт често са заменяли родителската отговорност и власт, като професионалистите са били склонни да обвиняват родителите, и по-специално майките, за трудностите на техните деца (Petr, 2003: 118). Като последствие, родителите не са били склонни да търсят професионална помощ от страх, че ще бъдат критикувани и неразбрани, често поради налагането на нереалистични, идеалистични професионални стандарти за родителстването. Резултатът нерядко е бил свързан с подриване на родителската власт и отговорност, разяждането на семейството като социална институция от добронамерени професионалисти, които са заменили родителите като „истински“ експерти по отношение на техните деца (Petr, 2003: 118).

Редица организации и изследвания показват, че поставянето на акцент едновременно върху безопасността на децата и подкрепата за семействата води до гарантиране на детското благосъстояние (Pecora&Harrison-Jackson, 2010: 165). Семейно центрираните услуги често са считани за съществени в процеса на постигане на добро детско и семейно благосъстояние (Petr, 2003: 117). Според автора, ако семейството, като социална институция, трябва да бъде подкрепено и силните му страни укрепени, тогава професионалистите трябва да поставят цялото семейство, а не индивидуалното дете в центъра на процеса (Petr, 2003: 117).

В допълнение, Petr (2003) споделя, че в исторически план има данни, че именно семействата са оспорвали подхода, при които професионалните усилия са съсредоточени само към подкрепа на децата често за сметка на работа със семейната система, и са настоявали за промени в системата на предоставяне на услуги (Petr, 2003: 118 – 119). Родителите, а не професионалистите, са дали първоначалния тласък за промени към подход, при които семейството получава централно място (Petr, 2003: 119). Авторът заключава, че доверието в компетентността на семейството да взема решения, е съществен елемент в семейно ориентираната практика на социалната работа, а развитието и овластяването на детето не трябва да игнорира подкрепата за семейството, като ефективната практика на социална работа с деца е необходимо да бъде насочена към и да вземе под внимание значимостта на семейството в живота на децата (Petr, 2003: 119). Поставянето на семейството в центъра на професионалните усилия включва участие на членовете на семейството във всички етапи на осъществяване на подкрепата: дефинирането на проблема и избора на услуга; оценката на потребностите; планирането и реализирането на интервенцията; отношенията със социалните работници и анализа на резултатите (Petr, 2003: 119). В допълнение, доминираният от семейна ориентация стил предполага и подчертава сътрудничеството, при което професионалистите и семействата са равноправни партньори и работят заедно като екип за

постигане на съвместно дефинирани цели (Petr, 2003: 119). Демократичният подход към партньорство с родителите изисква споделяне на отговорността за постигането на целите и разрешаването на проблемите между социалните работници, родителите и децата (Roose et al, 2012: 7).

Както посочва Petr (2003), семейно центрираната практика се стреми да обърне традиционната позиция, в която професионалистът вижда себе си като консултант на родителя (Petr, 2003: 14). В този смисъл, той идентифицира три основни елемента на тази практика.

1. На първо място, професионалистът вижда не само детето, но и семейството като единица и фокус на вниманието. Професионалистите вярват, че детето не може да бъде видяно отделно от неговото семейство и че семейството е най-важният и траен ресурс за детето.

2. На второ място, професионалистите зачитат родителското право и отговорност да вземат информирани решения относно грижата за своето дете. Професионалистите трябва да имат информация, знания и експертиза, които родителят може да използва при вземането на решения, но те не трябва да заменят правото на родителя да взема тези решения.

3. На трето място, семейно ориентираните професионалисти използват подход, насочен към силните страни. Вместо да обвиняват и критикуват родителите, те се фокусират върху развитие на силните страни и капацитета на семейството (Petr, 2003:14).

Семейно ориентираната практика може да помогне на социалните работници в критични етапи от помагащия процес – в началото чрез дефиниране на семейството като клиент, по-късно в структурирането на взаимодействията със семейството чрез максимизиране на вземането на решения от семейството и използване на ориентирана към силните страни перспектива (Petr, 2003: 126).

1.3. Семейно ориентирани услуги – основни характеристики и класификации

Социалните услуги, насочени към работа, подкрепа и запазване на семейството, най-често са определяни като „семейно ориентирани“ или „семейно центрирани“. В литературата могат да бъдат идентифицирани и редица други наименования на услуги, които целят подкрепа на семейства. Например O’Loughlin & O’Loughlin (2008) говорят основно за семейна подкрепа; Reimer (2017) и McAuley & Rose (2010) използват понятията семейни услуги или семейни програми; Butler & Roberts (2004) определят и дискутират характеристиките на семейната социална работа; Richardson[3)] (2018) говори за семейно фокусирани интервенции, а Garfat & Charles (2012) – обобщено за работа с родители. В допълнение, към тях могат да се отнесат и голям брой други определения, като семейно базирани, фокусирани върху семейството, отнесени към семейството, овластяване на семейството, въвличане на семейството и

др. подобни термини, които описват сходни модели на предоставяне на услуги (Allen & Petr, 1995: 2).

Тези понятия, изглежда, често се използват взаимно заменяемо, въпреки че със семейната ориентация предимно се описва подходът на работа, доколкото услугите получават различни наименования и класификация в зависимост от целите на работа, субектите и центъра на интервенциите, нивото на интервенция, очакваните резултати, броя и квалификацията на включените специалисти и др. Например семейно центираните услуги според Petr (2003) осъществяват интервенция спрямо семейната система, като цяло, като фокусирането върху цялото семейство е ключов елемент (Petr, 2003: 117 – 118). Fausel (1998) говори за семейно центрирана практика, концептуализирана от семейно центрираната работа по случай и осъществявана като програми за запазване на семействата (Fausel, 1998: 61).

Описвайки различните характеристики и елементи на услугите, които работят със семействата, Petr (2003) цитира една от дефинициите – резултат от разширен междудисциплинарен преглед на литература от над 120 статии с 28 различни определения на семейно центрираното предоставяне на услуги. Според тази дефиниция основна характеристика на тези услуги е „признаване на централната роля на семейството в живота на хората“ (Petr, 2003: 117). Предоставянето на тези услуги „се ръководи от напълно информиран избор, направен от семейството, и се фокусира върху силните страни и възможностите на тези семейства“ (Petr, 2003: 117). Тази дефиниция подчертава основните елементи на услугите, които целят подкрепа на семейството: семейството, като единица на внимание, информиран избор и ориентирана към силните страни перспектива. Семейството, като цяло, е във фокуса на оценката, планирането и интервенцията. За директно работещите на терен социални работници фокусирането върху семейството означава винаги и на първо място детето да се разглежда и мисли като член на семейството (Petr, 2003: 118).

Спецификата на тези услуги, от гледна точка на социалната работа, се изразява в прилагането на системен подход, при който основните елементи са свързани с анализа на ситуацията, в която детето живее, и планиране на интервенциите по отношение както на нуждите на детето, така и развитие на родителите и семейството (Barnes, 1984: 21).

Според McCroskey & Meezan (1998) основните изходни принципи, които са предпоставка за развитие на услуги, фокусирани върху запазване целостта на семейството, включват:

– семействата във всичките си различни форми са най-доброто място за отглеждане на децата;

– семействата имат право на справедлив достъп до ресурси и необходими възможности за успешно функциониране и отглеждане на децата;

– семействата имат право на личен живот, с изключение на случаите, когато децата са застрашени (McCroskey & Meezan, 1998: 55).

Основните характеристики на услугите, насочени към подкрепа на семействата, са свързани преди всичко с различно възприемане на семейството, а оттук – и с различна роля на професионалистите (Petr, 2003:120). Според Reimer (2017) предизвикателствата пред социалните работници в услугите за социална защита при осъществяването на подкрепа за семействата произтичат от това как да се осъществят партньорски отношения при често господстващата неолиберална идеология, която привилегирова правата на децата срещу тези на родителите въпреки доказателствата, че това не е в интерес нито на децата, нито на родителите (Reimer, 2017: 17).

Petr (2003) прави сравнение между ориентираните към професионалистите услуги и семейно ориентираните услуги, като дава информация относно разликите в начина на възприемане на родителите и връзката с професионалистите в услугите (Petr, 2003:120). Семейно ориентираният континуум представя и перспективата към родителите от гледна точка на вида на връзката професионалист – родител (таблица 1).

Таблица 1. Семейно ориентиран континуум (Petr, 2003: 120)

Вид на връзката професионалист – родители	**Перспектива към родителите**
Ориентирани към професионалистите	Противник (родителите са проблемът) Ученик или пациент (зависим от експертизата на професионалистите) Партньор (но семейството е агент на професионалиста, който определя ролите и отговорностите) Колега (родителите са консуматори, които имат експертиза и знание)
Семейно ориентирани	Работодател (професионалистите са агенти на семействата)

Анализът на този континуум сочи, че при ориентираните към професионалистите услуги работещите са тези, които знаят, могат и имат експертизата да вземат решения относно детето, неговото настояще и бъдеще, къде да живее, къде да учи, как да се лекува, как да се развива професионално и др. Привилегирането на правата на децата често води до това, че родителите се възприемат като противници, виновни за проблемите на децата, зависими от експертизата на професионалистите, в добрите случаи като партньори или колеги. Обратно, при услугите за подкрепа на родителите те се приемат като работодатели, а професионалистите са техни агенти.

При осъществяването на семейно ориентиран подход в социалната работа могат да се открият няколко съществени аспекта, свързани с промяна на ниво взаимоотношения професионалист – семейство и промяна в организацията на работа (Petr, 2003: 127). Например още в процеса на събиране на информация, която да послужи за системна оценка и план, е от съществено значение начинът на комуникиране със семейството. Интервюирането на семействата изисква прилагане на системен подход към изследване на проблемите и приемане на семейните правила, йерархия, норми, ориентиране към възможностите и подкрепа на силните страни.

Прилагането на семейно ориентиран подход предполага и промяна в организацията по предоставяне на социални услуги, като например достъп на семействата до политики и процедури, създаване на условия за участие на родителите, предоставяне на обучение на персонала за работа със семейства и др. (Petr, 2003:131).

Услугите, които прилагат семейно ориентиран подход, се класифицират по различен начин. Някои автори анализират услугите в подкрепа на семействата според целта и целевата група, с която работят, въпреки че споделят за наличие на противоречиви възгледи относно определянето им[5)]. Те правят разграничение между услуги, насочени към подкрепа на семействата, и услуги, ориентирани към подкрепа на родителството. Първите целят повишаване на капацитета на семейната система, докато вторите са ориентирани към уменията на родителите. Подкрепата за семейството е набор от (обслужващи и други) дейности за подобряване на функционирането на семейството и подкрепа за отглеждане на деца и други семейни дейности в системата на подкрепящи взаимоотношения и ресурси (формални и неформални). Подкрепата за родителите е набор от услуги и други дейности, насочени към подобряване на подхода на родителите да изпълняват ролята си на родители, и за подкрепа на отглеждането на деца, както и повишаването на ресурсите на родителите (включително информация, знания, умения и социална подкрепа) и техните компетенции[5)].

Други автори, като McCroskey & Meezan (1998), разглеждат тези услуги в контекста на цялостната подкрепа за деца и семейства. Те разполагат различните видове програми по нива на интервенция и потребности, т.е. по целия континуум от потребности на клиентите (McCroskey & Meezan, 1998: 56 – 57). Характерно за този подход е, че семействата се разглеждат според наличните потребности, а услугите и програмите се насочват към различните нива с оглед постигане на необходимата подкрепа за задоволяването им.

McCroskey и Meezan (1998) представят типовете семейства и съответните примери за потенциални услуги и програми за подкрепа, както следва.

1. Всички семейства (здрави семейства). Потенциални услуги и програми: застъпничество, финансова политика, здравеопазване, жилищна политика, семейно центрирана заетост, консултиране и обучение на родители, детска

грижа, дейности за забавление, семейно планиране, свързани с училището социални и здравни услуги, услуги за информация и насочване и др.

2. Семейства, нуждаещи се от допълнителна подкрепа, срещащи малки предизвикателства. Потенциални услуги и програми: центрове за подкрепа на семейства, програми за повишаване ресурсите на семействата, програма за домашни посещения, семейно консултиране, услуги за помощ за родители, групи за подкрепа, услуги за самотни родители.

3. Семейства в риск, нуждаещи се от специализирана подкрепа, срещащи сериозни предизвикателства. Потенциални услуги и програми: лечение на зависимости от алкохол и дрога, заместваща грижа за деца, специализирани здравни услуги, специализирани образователни услуги, услуги за непълнолетни бременни/родители, услуги за психично здраве, услуги за деца с увреждания и емоционални разстройства и техните семейства.

4. Семейства в криза или в риск от разпадане, поставящи децата в сериозен риск. Потенциални услуги и програми: услуги за закрила на детето, интензивни услуги за запазване на семейството, услуги за хронично неглижиращи семейства, услуги за деца бегълци и техните семейства, подслон за жертви на семейно насилие, консултиране на жертви на семейно насилие.

5. Семейства, в които децата не могат да бъдат защитени в дома и нуждаещи се от възстановителни услуги. Потенциални услуги и програми: диагностични центрове, услуги в приемна грижа, терапевтични услуги в приемна грижа, групови домове, терапевтични групови домове, резидентни центрове за подкрепа, услуги за реинтеграция в родното семейство.

6. Семейства, които не могат да бъдат възстановени. Потенциални услуги и програми: осиновяване, независим живот в общността (McCroskey и Meezan, 1998: 57).

В допълнение, разглеждайки услугите, ориентирани към подкрепа на семействата, McCroskey & Meezan (1998) дискутират два основни типа: семейна подкрепа и запазване на семейството. В първата група попадат услугите за подкрепа на семейства, които се справят с нормалното напрежение на родителството, за да се осигури увереност, укрепване на семейството, работа при проблеми с отглеждането на деца или предотвратяване на малтретиране на деца. Втората група услуги за запазване на семейството са предназначени да помогнат на семействата в сериозен риск или в криза, и обикновено са достъпни само за семейства, чиито проблеми ги правят клиенти на службите за закрила на детето, на съдебната система за непълнолетни и др. (McCroskey&Meezan, 1998: 58).

Друга класификация разглежда интервенциите за подкрепа на семействата отново според нивото на потребности, но и в зависимост от нивото на риск за децата и целите на услугите (Devine, 2015: 76). Според нея услугите се разполагат на следните нива:

– първоначалните интервенции, или саморегулативните, включват тези интервенции, които предоставят подкрепа и образование, предоставят се на всички като универсално действие, целящо превенция на проблемите;

– вторичните интервенции, или подкрепено регулиране, включват интервенции, насочени към семейства в нужда. Тези интервенции предоставят допълнителна подкрепа или помощ, за да намалят идентифицираните проблеми и да предотвратят ескалирането им, фокусирани са към индивиди и семейства, при които има риск от възникване на сериозни проблеми;

– третични интервенции, които се категоризират като принудителни и включват тези принудителни интервенции и закрила. Те предоставят услуги, при които вече са настъпили злоупотреби и пренебрегване, насочени са към лица или семейства, за които е известно, че имат проблеми, за да сведат до минимум неблагоприятните им ефекти (Devine, 2015: 76).

2. Разбиране и нагласи на професионалистите за осъществяване на семейно ориентиран подход в социалната работа – данни от емпирично проучване

В настоящото проучване използваме понятията семейно ориентирани подход и услуги обобщено, за да анализираме както подхода на работа, така и същността и характеристиките на услуги, които осъществяват работа не само с детето, но и с неговите родители и близки, като интервенциите могат да се фокусират както към работа с цялата семейна система, така и с части от нея. Това произтича от разбирането, че понятието „семейно ориентиран“ описва и обобщава същността и принципите на подхода и услугите, а именно признаване на ролята на семейството в живота на детето, повишаване на благосъстоянието както на детето, така и на цялото семейство, овластяване и ориентиране към силните страни, промяна на ролята на професионалистите. Това разбиране е базирано на дефинираните от Petr (2003) общи характеристики на програмите, насочени към подкрепа на семействата, а именно споделянето на водеща философия, която подчертава и отговаря на семейните потребности и силни страни (Petr, 2003: 117 – 118).

Разбирането и нагласите на професионалистите за прилагане на ориентиран към подкрепа на цялото семейство подход е от съществено значение за определяне на възможностите за разработване на практически модели за работа с родители. Във връзка с това проведохме емпирично проучване сред професионалисти, работещи в социални услуги от резидентен тип и в общността, предоставяни от НПО и общини. Следва да отбележим, че въпросите относно семейно ориентирания подход са част от изследователска програма, реализирана във връзка с дисертационен труд, посветен на изследване на ефективността на социалната работа със семейства на деца, ползващи услуги в общността. Конкретните въпроси са осем на брой и проучват мнението и

нагласите на професионалистите по отношение на: разбиране за детско благосъстояние; основен подход в социалната работа с деца в риск; принципи на семейно ориентираната социална работа; ефективност на социалната работа със семейства в услугите в общността; фактори, препятстващи и съответно благоприятстващи ефективната работа със семейството. Въпросникът е попълнен онлайн от 44 професионалисти. Възрастта на участниците е от 26 до 62 години, средната им възраст е 44 години, опитът им в социалната сфера е средно 15 години. Данните от затворените въпроси са обработени със статистически разпределения, а от отворените въпроси – с качествен анализ на съдържанието, и са интерпретирани в зависимост от ключови индикатори, свързани с разбиране и нагласа за осъществяване на семейно ориентирана практика в социалните услуги за работа с деца.

Във връзка с целта на проучването е важно, на първо място, да се анализира как практикуващите дефинират детското благосъстояние и правата на децата. Професионалистите, участвали в изследването, определят детското благосъстояние като „качество на живот на децата“ и „задоволяване на техните физически, емоционални и социални потребности“. В този смисъл, голяма част от получените отговори във връзка с определяне на детското благосъстояние показват, че професионалистите го свързват директно с правата на децата и с осигуряване на възможности за тяхното прилагане.

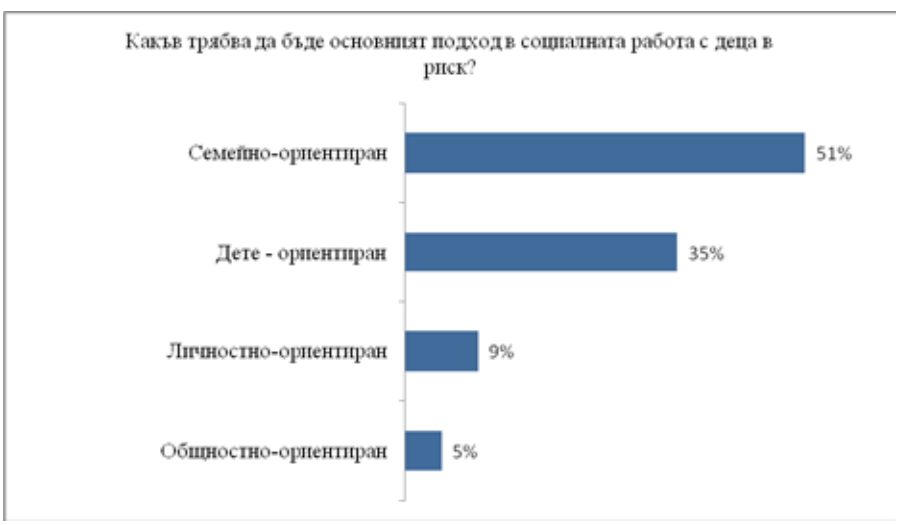
Сред основните фактори, които определят детското благосъстояние, се посочват задоволяването на базовите потребности, осигурените възможности за личностно развитие и образование. Данните показват обаче, че сред водещите показатели със 71% преобладава категорично отговорът, който определя живота в семейна среда като ключов показател. В допълнение, голяма част от участниците (33%) споделят като водещ фактор и стабилните отношения между родителите, с ясно разграничени роли (фигура 1).

Данните от проучването демонстрират, че според 51% от професионалистите, участвали в изследването, основният подход в социалната работа, който може да осигури подкрепа за родителите и работа със семейната система, за да се постигне и повиши детското благосъстояние, е семейно ориентираният (фигура 2).

Помолени да определят значението и характеристиките на семейно ориентирания подход в социалната работа, преобладаващата част от тях го разглеждат като „подкрепа и работа със семейството“, „семейството да е в центъра на работата“ и „признаване на водещата роля на семейството“. В допълнение, професионалистите посочват като водещи компоненти на подхода разбирането и методите на социална работа, които са насочени към „семейството като система“ и приемат „детето като част от тази система“, гарантират „участие на детето и семейството“ и са ориентирани към „наблягане на силните страни“. Данните показват, че е налице категорично разбиране за ориентиране на социалната

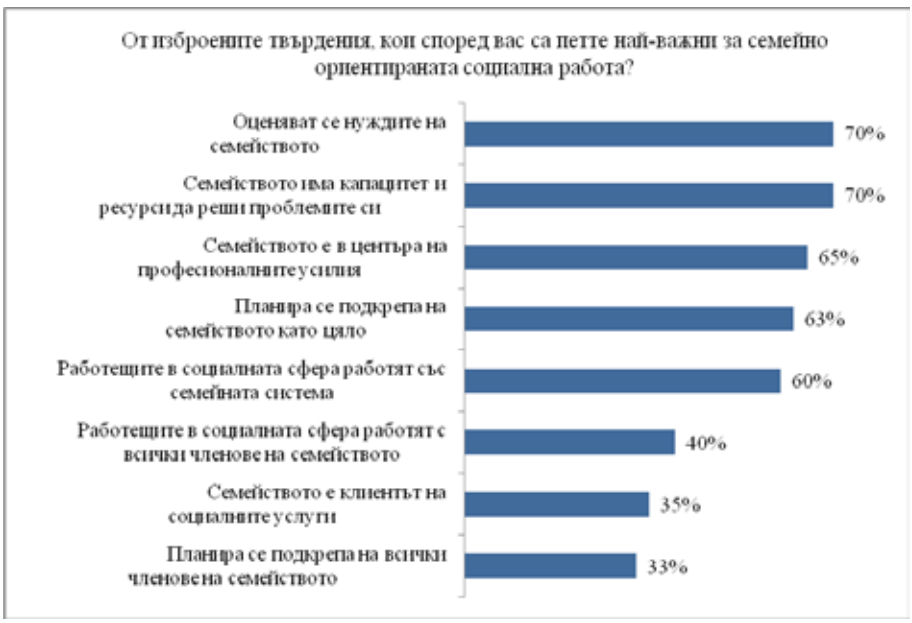
Фигура 1. Фактори за детско благосъстояние

работа към работа не само с детето, а и с неговите родители и родственици, с цялата семейна система. При това, тази работа трябва да бъде гарантираща участието и подкрепа на силните страни, както и развитие на ресурсите.



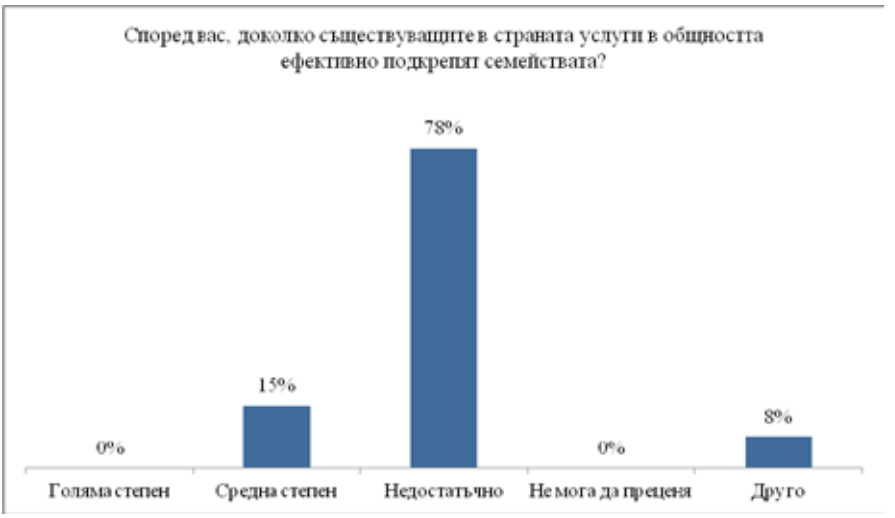
Фигура 2. Основен подход в социалната работа с деца в риск

Основните принципи според професионалистите, свързани с прилагане на семейно ориентиран подход, предполагат оценка на потребностите на цялото семейство (70%), а не на отделни негови членове, която в същото време да даде информация и да гарантира, че семейството има капацитет и ресурси за разрешаване на проблемите (70%). В този смисъл, семейството застава в центъра на професионалните усилия (65%), а професионалистите имат данни и информация за потребностите, която им осигурява възможност за планиране на подкрепа за семейството, като цяло (63%) (фигура 3).



Фигура 3. Принципи на семейно ориентираната социална работа

Тези данни показват, че сред участвалите в изследването професионалисти са налице разбиране, нагласа и знания за работа със семейната система. В допълнение, посочването на оценката и планирането като водещи при прилагане на семейно ориентиран подход показва, че професионалистите приемат управлението на случай (оценка на потребности, планиране с участие, ориентация към силните страни и резултатите, интегрираност на подкрепата) като основа за работа със семейната система. Въпреки това според тях практиката на социалните услуги не е достатъчно ефективна в подкрепата на родителите. Според 78% от професионалистите, участвали в изследването, работата и подкрепата за семейства в социалните услуги в общността не е ефективна (фигура 4).



Фигура 4. Ефективност на работата в социалните услуги в общността по отношение подкрепата на семействата

Тази ниска ефективност се определя от различни фактори. В контекста на настоящия анализ внимание е отделено на тези, които затрудняват и/или улесняват прилагането на семейно ориентиран подход при работата в социалните услуги. Фигура 5 илюстрира, че с 67% основният фактор, затрудняващ работата със семейства, според участниците е родителската безотговорност. Тези данни показват, че причините за ниската ефективност се свързват, на първо място, с проблемите на клиентите, и по-точно с липсата на умения, родителски капацитет и отговорност. В допълнение, с по 50% сред трите основни фактора, препятстващи ефективната работа, са посочени липсата на доверие във възможностите на семействата и липсата на умения за работа с родители сред социалните работници. В този смисъл, макар и подредени на второ и трето място, тези фактори са от съществено значение при реализирането на подкрепа за семействата в риск и липсата им води до непостигане на целите на социалните услуги в компонента работа със семейства.

По отношение на факторите, помагащи и улесняващи ефективната работа със семейства, това, че родителите се грижат за детето си, е изведено на водещо място (75%), а сред първите три е и този, свързан с активността на родителите спрямо услугата. Според 40% от професионалистите, участвали в изследването, сред трите водещи фактора е този, свързан с „родителите идват на среща в услугата“ (фигура 6).

Тези данни показват, че професионалистите разбират и имат нагласа да осъществяват ефективен помагащ процес, когато са налице доброволни

Фигура 5. Фактори, затрудняващи ефективната работа със семейството

Фигура 6. Фактори, улесняващи ефективната работа със семейството

клиенти, родители, които са успели да дефинират потребностите си, склонни са да сътрудничат на социалните работници, самостоятелно полагат усилия да променят житейската ситуация, в която са попаднали, грижат се за детето

си, отговорни са, имат социални умения и др. В този смисъл, не може да се приеме, че този помагащ процес е насочен към родителите и родителството, а още по-малко – към подкрепа за разрешаване на проблеми в семейството и функционирането на семейната система.

3. Заключение

Направеният преглед на същността, основните характеристики и принципи на семейно ориентирания подход в социалната работа показва, че той се отличава с приемане и работа със семейната система на всички нива на осъществяване на интервенцията – от анализ на потребностите, през планиране до реализиране. Прилагането му в социалната практика произтича от разбирането, че ефективен помагащ процес при работа с деца може да се реализира, като се работи едновременно както с децата, така и с родителите. Спазването на правата на всички участници и подкрепата за развитие на силните им страни са гаранция за повишаване на детското благосъстояние и запазване на връзките в семейството, без да се стига до временно или по-дълго разделяне.

Семейно ориентираният подход се прилага в различни модели на услуги, класифицирани на различни нива на социална интервенция. Тези услуги имат специфични цели, осъществяват дейности и имат различна организация, осигуряваща достъп и подкрепа на родителите. Особено характерно за услугите за подкрепа на семействата, независимо от това дали работят с цялата семейна система, или с части от нея, е промяната на ролите и нагласите на професионалистите, от което произтичат и различни отношения между тях и родителите на децата.

Данните от проведеното емпирично проучване показват тенденция към развитие на разбиране на семейно ориентирания подход и нагласа у професионалистите за работа със семействата на деца в риск. Ефективността на тази работа се свързва най-вече с грижата и отговорността, проявени от самите родители, и после с уменията и вярата на професионалистите в силните страни и ресурсите на семействата. В този смисъл, може да се приеме, че сред участниците в изследването е налице разбиране по-скоро за активност от страна на семействата и по-малко за проактивна работа със семейната система по промяна на ситуацията и подкрепа за развитие. Считаме обаче, че резултатите от това проучване могат да послужат за отправна точка към промотиране на семейно ориентирания подход и обучение за промяна на ролите и нагласите на професионалистите в процеса на социална работа с деца и семейства в риск.

БЕЛЕЖКИ

1. Конвенция на ООН за правата на детето https://www.unicef.org/magic/media/documents/CRC_bulgarian_language_version.pdf

2. Семейни политики на Република България. (2016) http://nmd.bg/wp-content/uploads/2016/02/Family-Policy-in-Bulgaria_web.pdf
3. Jenney, A. (2014). Determinants Analysis and Theory of Change on Addressing Violence against Children in Bulgaria. Unicef Bulgaria. https://www.unicef.bg/assets/PDFs/_/Analysis_and_Theory_Violence_EN.pdf
4. Richardson, D. (2018). Key Findings on Families, Family Policy and the Sustainable Development Goals: Synthesis Report, Innocenti Research Report UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence, https://www.unicef-irc.org/publications/948-key-findings-on-families-family-policy-and-the-sustainable-development-goals-synthesis.html
5. Daly, M., Bray, R., Bruckauf, Z., Burne, J., Margaria, A., Pesnik, N., Samms-Vaughan, M. (2015). Family and parenting support: Policy and Provision in a Global Context. Innocenty Insight, UNICEF Office of research, Florence.
6. Allen, R.I., Petr, C.G. (1995). Family-centered Service Delivery: a Cross-disciplinary Literature Review and Conceptualization. Retrieved June 17, 2018 from: https://mn.gov/mnddc/parallels2/pdf/90s/95/95-FCS-BCF.pdf

REFERENCES

Barnes, G. G. (1984). *Social work with families*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire and London: Macmillan Education LTD.

Bilson, A. & Markova, G. (2007). But you should see their families: Preventing child abandonment and promoting social inclusion in countries in transition. *Social work and social sciences review*, 12(3), 57 – 78.

Butler, I. & Roberts, G. (2004). *Social Work with Children and Families, Getting into Practice*. London and New York: Jessica Kingsley Publishers.

Devine, L. (2015). Considering social work assessment of families. *Journal of Social Welfare & Family Law*, 37(1), 70 – 83.

Euteneuer, M. & Uhlendorff, U. (2014). Family concepts – a social pedagogic approach to understanding family development and working with families. *European Journal of Social Work*, 17(5), 702 – 717.

Fausel, D. (1998). Collaborative Conversations for Change: A Solution Focused Approach to Family Centered Practice. *Journal of Family Strengths*, 3(1), 59 – 74.

Garfat, T. & Charles, G. (2012). *A Guide to Developing Effective Child and Youth Care Practice with Families*. The CYC-Net Press.

Kirton, Ch. (2008). *Child Social work Policy&Practice*. London: SAGE.

McCroskey, J. & Meezan, W. (1998). Family-Centred Services: Approaches and Effectiveness. *The Future of Children*, 8(1), 54 – 71.

McAuley, C. & Rose, W. (2010). *Child Well-Being. Understanding Children's Lives.* London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

O'Loughlin, M. & O'Loughlin, S. (2008). *Social Work with Children and Families*. London: Learning Matters.

Pecora, P. & Harrison-Jackson, M. (2010). The Challenge of Improving Children's Well-Being and Measuring Outcomes: An American Perspective. In: McAuley C. and Rose, W. *Child Well-Being. Understanding Children's Lives*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Petr, C. (2003). *Social work with children and their families, Pragmatic foundations*. New Work: Oxford University Press.

Roose, R., Roets, G, Van Houte, S., Vandenhole, W. & Reynaert, D. (2012). From parental engagement to the engagement of social work services: discussing reductionist and democratic forms of partnership with families. *Child and Family Social Work*, 1 – 9.

Reimer, E., (2017). A Relational Approach to Practice: An Ethical Alternative to Working with Parents in Out-of-Home Care Processes. *Journal of Social Work Values and Ethics*, 14(2), 6 – 19.

FAMILY-ORIENTED APPROACH IN SOCIAL WORK: A RATIONALE AND PROFESSIONAL REFLECTIONS

Abstract. This article reviews and analyzes theoretical and practical arguments for introducing a family-oriented approach in social work. The focus is put on how social work is aimed at supporting families at risk, the basic characteristics and principles of the family-oriented approach, and the perception of professionals towards its application. Results of an empirical study among social service practitioners are presented. The data are interpreted according to the understanding and critical factors affecting the implementation of the family-oriented approach. The results show a tendency towards developing an awareness of the basic characteristics and principles of the family-oriented approach as well as a tendency to use it. Key factors that facilitate and hamper its application are identified, along with the predominant view of the practice in working with families as ineffective.

Keywords: social work; family-oriented approach in social work

✉ **Ms. Natalia Hristova-Mihaylova, PhD. student**
Dr. Maya Tcholakova, Assoc. Prof.
South-West University "Neofit Rilski"
Blagoevgrad, Bulgaria
E-mail: nh_michaylova@abv.bg
E-mail: maya.tcholakova@gmail.com

Doctoral Research
Докторантски изследвания

ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВАТА НА СЪВРЕМЕННОТО ВЪЗПИТАНИЕ

Елисавета Пумпалова
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Настоящата статия разглежда пресечната точка между педагогика и психоанализа в грижата им за благосъстоянието на децата и семействата през погледа на възпитателните идеи и предизвикателства на възпитанието. Целта е да се проследят „тънките нишки“ между двете теории, които се преплитат във възпитанието, с фокус детето със затруднение в развитието, неговото „разбиране“ през симптома като страдание. Диалогът родители и деца, родители и специалисти, трябва да се случва в интерес на семействата, обществото и не на последно място – всъщност в интерес на здравето на децата.

Ключови думи: ранно детско развитие; педагогика; образование; психоанализа

Въведение

Ранното детство поставя специфични предизвикателства и естественото развитие на цивилизацията се връща все повече към историческото минало на педагогическите и психологическите идеи, свързани с развитието и възпитанието на детето. Въпреки претенциите на съвременните педагогически теории, даващи различни гледни точки и идеи за разбиране и справяне с тези предизвикателства, е необходимо да се връщаме към достиженията на първооткривателите, които в исторически контекст задават рамка, към която родителите и специалистите да се придържат, за да може да бъде разбрано детето в моментите, когато страда.

Въпросът за отглеждането и възпитанието на децата под 5-годишна възраст (когато се формират основни умения на семейно, битово, социално равнище) провокира родителите и в определени ситуации те се питат „Дали всичко е наред с нашето дете?“.

Още по-актуален е този въпрос при децата с т.нар. затруднения в развитието, но вече преформулиран в „Какво не му е наред на нашето дете?“. Често причината за тревога е свързана с проява на симптоми в хранене (отказ, прекомерно хранене), трудност с физиологичните функции (енкопреза, енуреза),

забавен растеж, сепарационен страх, хиперактивност, разстройства от аутистичния спектър, ранна детска психоза (фобии, обсесии) и др., първопричината за които не е неврологична. А „отговорите“ се откриват във връзката между идеите за възпитание, думите на родителите и езика на детето, което говори чрез поведението си, речта, играта, отношенията, историята, средата. Защото потенциалът на децата в ранните години се развива през отношенията им с другите, а естественото учене (чрез преживяване) трябва да се случва в среда, в която затрудненията могат да бъдат открити и разгадани.

Разглеждането на възпитанието като естествен процес ни препраща към педагогическото наследство на Йохан Хайнрих Песталоци (първоизточник на идеите за ранното възпитание и връзката между педагогика и психология) и Фридрих Фрьобел (последовател на Песталоци, доразвил идеите в системата на детската градина). В техните идеи могат да се открият редица отговори за възпитанието, но същността на нещата понякога е отвъд видимото (в семейната/родовата история, взаимоотношенията между родителите, средата, симптома и т.н.). Педагогическата теория намира пресечни точки с психоаналитичната, консултираща родителите, тогава когато възпитанието не постига целите, свързани с личностното и социалното развитие на детето, когато симптомът „говори“ вместо детето, когато родителите са в търсене и са готови да погледнат в дълбочина ситуацията. Психоаналитичните схващания не се противопоставят на педагогическите, а напротив, допълват ги (за което говорят и Песталоци, и Фрьобел), с което се постига повишен, синергетичен[1)] ефект в грижата за децата и техните семейства. И не на последно място, знанието за педагогическата и психоаналитичната мисъл дава нов поглед към страданието (на родителите и на децата), който предполага да се разбере детето, за да бъдат подпомогнати родителите в справянето с предизвикателствата на възпитанието.

Възпитанието и връзката тяло – сетива – език

Независимо от етапа на развитие, в който се намира детето след раждането, във всеки един момент то се развива през връзката със средата и привилегированите възрастни, които го съпровождат. А това се случва чрез тяло – сетива – език и затрудненията, които среща по пътя на порастването (засягащи една от сферите), препращат към тази свързаност, защото детето е цялостна система, в която тялото не може да функционира без душата и обратното. Възпитанието се основава на тези елементи, които, разгледани поотделно и във връзка, препращат към цялостното схващане за възпитанието и справянето със затрудненията.

Сетивата започват да се развиват още вътреутробно, като подават информация за света извън майчината утроба и от своя страна, позволяват на детето да влиза в контакт, да се заявява като личност в този много ранен етап,

в който често за ембриона не се мисли като за отделна личност. След раждането сетивата служат не само за да се приема, но и да се дава, те вече имат различна форма и функция. С възрастта детето развива своята нравственост – поведение спрямо другите, съзнание за добро и лошо, вярност към възгледите: „Ти самият, като физически живо същество, не си нищо друго освен твоите пет сетива… От всичко ясно нищо не е по-ясно от яснотата на принципа: познанията за истината изхождат от човека, от познанията за самия него“ (Pestaloci, 2007: 38). Самопознанието е път към себе си, път към другите и към света. Ако светът не е достигнал до детето, значи то не е познало себе си, „законите“ на своето съществуване, тялото си, начините, по които възприема информация (Pestaloci, 2007: 38 – 39). През и чрез възпитанието родителите постепенно обединяват сетивното с нравственото, физическото, мисловното и водят детето към знание за него, към усещане за продължение на човешкия род, но и усещане за отделна личност; към знание за външния свят, който чрез разбирането на понятията се превръща във вътрешна информация, помагаща на детето да стане част от този свят, да се адаптира, да общува, да изследва и познава.

Мястото на езика в теорията на Песталоци следва сетивата по пътя на възпитанието, защото в него „са отбелязани действително резултатите от цялостния напредък на човека. Единственото важно нещо е психологически да следваме пътя на езиковото развитие“ (Pestaloci, 2007: 27). И още: „крайната цел на езика безспорно е да се изведе човешкият род от тъмни сетивни възприятия към ясни понятия (Pestaloci, 2007: 48). Думите придават смисъл и означават, те са израз на отношения, преживявания и съхраняват и препредават миналото, като чрез тях се осъществява връзка с настоящето и бъдещето. Думата тръгва от тялото (и познанието за него през сетивата и преживяванията), за да достигне до света (и познанието за него). „Детето не може да напредва в езика, без да напредва в познанието за самото себе си и в познанието за околния свят“ (Pestaloci, 2007: 179). И всичко това, целият напредък на детето, проличава в спокойствието на родителите и в детето, което често „говори“ през играта и поведението си.

Според Фрьобел ролята на сетивата и езика е вплетена в едно цяло – детето, езикът и сетивата се преплитат в неговото израстване. Много често за децата се казва, че те не разбират думите, но всъщност те усещат всичко. Сетивата са първа връзка, те са извор на информация, на учене. Чрез тях детето не само изразява себе си, но и те са връзката между външното и вътрешното. Човекът е „сетивно-духовно същество“ и тялото е „портата на духа“, а още повече че „следователно дори самоусещането, самовъзприятието, самосъзнанието, самопознанието и знанието на човека за самия него му стават възможни едва чрез външното, телесното…“ (Frjobel, 2015: 249). Чрез сетивата детето постига вътрешно осъзнаване, то разбира същността на нещата, чрез тялото

си „влиза“ в нещата. Ето по този начин се доизгражда връзката тяло – дух – душа – външен свят (вътрешно – външно). И тук е мястото на свързващата ги нишка – словото. То е живо, вдъхва живот на предмета, на действието. Това се отнася само до словото, което е пълно и води до развитие, което свързва човека и средата. Езикът „сам оповестява вътрешното във външното и затова той е излагане, разкриване на вътрешното във външното“ (Frjobel, 2015: 205). Езикът е вътре в детето, но посредством звука и словото той излиза навън, за да покаже същността на детето, той е отражение на вътрешната му дейност, на усвояването на законите и закономерностите на живота и света.

Наред с езика се включва и играта, като израз на вътрешното съдържание, най-финото му отражение, с особена важност за връзката между тялото и ума, които са свързани. Тя „разказва“ много за живота на детето, за преживяванията му, за способностите му, желанията, трудностите, но е важно как възрастният бива включен в тази игра. Винаги има причина за играта, като е отражение на детето. Затова, преди да се скара за дадено действие, родителят трябва да помисли какво точно е видял: себе си като дете, своето дете, което не…. (спазва правила, държи се особено, не играе както се очаква) или?

Сетивата и тялото – това са елементите за разбирането на детето и затрудненията в развитието обичайно се свързват с един от тях. Това не би било възможно без думите на родителите за случващото се и без езика на детето, които очертават цялостната картина и подпомагат детето в справянето с предизвикателствата.

Определяна като „наука за несъзнаваните психични процеси“, психоанализата си служи с думите и езика, за да помогне детето (възрастният) да се освободи от това, което несъзнавано е предизвикало пречка в развитието и се е превърнало в предпоставка за възникването на симптом (Froid, 1993: 24). Трудовете на нейния родоначалник Зигмунд Фройд (1856 – 1939) и след толкова години продължават да предизвикват интерес и да провокират, но вече е световно признато съществуването на детската сексуалност[2)], на несъзнаваното, на връзката между тях, а така също и приносът на психоанализата в лечението на деца през думите. Защото говоренето за трудностите само по себе си е признак, че родителите търсят промяна на ситуацията. В повечето случаи целта им е да помогнат на детето, разпознавайки неговото страдание (при промени в поведението) или в опита да го върнат към „нормалното“ му състояние. Забелязването на тревожни признаци в развитието на детето често се характеризира като затруднение и е знак за нещо, което се е случило или се случва. Детето реагира през симптом, който в практиката често се счита за нещо, което трябва да се премахне, но за психоанализата той е начин да се разбере детето (и семейството), да се „чуе“ със и отвъд думите, да се разшифрова поведението в контекста на семейната динамика, за да се постигне промяна, касаеща неговото правилно развитие и възпитание.

Симптомът, макар и открит преди Фройд от Льоре, Бройер и Жане, получава най-голямо внимание от него като знак за нещо, което трябва да бъде разтълкувано, за да изчезне страданието (Froid, 2013: 193). Симптомът на детето води до страдание, а неразпознатото страдание, в случаите, за които се говори в статията, е свързано със затруднения в развитието. Симптомът замества нещо неосъществено и с времето става по-силен, с което се увеличава чувството на вина и безсилие на родители, близки, учители и др. Сензитивността на родителите им „подсказва“ как да постъпват в различни ситуации, и често им помага в улавянето на тревожни, нетипични сигнали, че нещо с детето не е наред. Порастването, физическото и духовното развитие на детето понякога го срещат с непреодолими препятствия, с тревога (неговата собствена или на родителите), с родителска неувереност. Според Фройд „…тревогата означава състояние на очакване на заплаха и подготовка за нея дори когато не се знае каква е тя“ (Uinikut, 2008: 278). А наред с тревогата идва и симптомът – той може да се открие още в следродилния период или по-късно: промени в храненето (липса на апетит, засилен апетит, бебешка анорексия, отказ от определени храни), поведението (плач, агресия, хиперактивност, отказ от общуване, липса на контрол), играта (с връстниците) и т.н. Той е провокация към обкръжението, защото чрез него детето се опитва да разбере себе си, историята си, тази на родителите (често неизказана или травматична); детето очаква единият или двамата родители да проговорят за преживяванията, които са оставили следа в семейната динамика – конфликти, тайни, неразбирателство между поколенията (Bogdanova, 2017). Постепенно детето се превръща в симптом на семейството, а симптомът е призив, реакция, език. Родителите започват да полагат още по-големи усилия възпитанието да бъде възможно най-доброто, но когато резултатите не са очакваните, срещата със специалист служи за отварянето на пространство за техните думи. Това понякога е достатъчно, за да могат самите те да изкажат неизказаното и да видят ситуацията, която ги е довела, от друг ъгъл.

Работата със симптома поставя множество въпроси и провокира остро отричане в кръга на различни специалисти (от гледна точка на отделни науки и парадигми), но е факт, че едно и също затруднение има коренно различно проявление при различни деца и често поведението на детето не е резултат от неврологични усложнения, произтичащи от болестта. *А дали това е случайно, или е абсолютно нормално детето да реагира на случващото се по свой начин, изобретявайки механизъм, по който да се съхрани?*

Психоанализата не идва в практиката, за да възпитава, а за да подкрепя възпитанието в моментите, в които родителите срещат трудности и/или са забелязали точно тези тревожни признаци или симптоми. Срещата между теориите дава цялостен поглед, без да се поставя акцент върху самото възпитание, а върху възпитанието като разбиране на детето и съпровождане по пътя на оличностяването.

Възпитанието в етапите на ранното детство през педагогическия и психоаналитичния поглед

Терминът „възпитание“ принадлежи на педагогическата теория и практика, но връзката с други науки и сфери го дообогатява и развива. Психоанализата си служи с несъзнаваното, за да „види“ отвъд видимото, и погледнато в исторически план, тя неведнъж си взаимодейства успешно с възпитателните идеи[3)], за да открие какво в хода на възпитанието води до проблематика в ранното детство и неувереност на родителите, какво буди тревога по отношение на детето.

Още в просвещенската педагогика Песталоци споделя своите възпитателни опити със света, говорейки за свързването на елементите на възпитанието (на човешката природа) в една последователна система, водена от естественото развитие на природата, на детето. Всичко, което се търси, е в самото дете, защото то е част от развитието на света и принципите на природата, но от възрастните и средата зависи как ще се развият неговите знания, умения и способности. Воден единствено от тези принципи и закони, родителят/възпитателят/учителят ще бъде улеснен в призванието да възпитава, приемайки подкрепата и насърчаването като помощни средства. Преплитането на педагогическите и психологическите идеи, откриването на знанието в природата, естествеността на обучението водят към схващането, че всичко, което се учи, го има *в живота* и е *за живота*. Ако това не се има предвид, то тогава знанието е безсмислено.

Песталоци дефинира целта на възпитанието като „всеобщо формиране на всички човешки сили в една човешка мъдрост“, случването на което не би било възможно, ако не се отдели специално място на *семейството и „дневната стая“*. „Дневната стая“ описва периода на ранно детство, в който семейството, в ангажираността си за правилното възпитание на детето, е „естествен център и начало за възникване на възпитанието като педагогически феномен“. Времето до 5-годишна възраст е това, в което много важни са любовта, доверието, съвместната дейност, чрез които се създават емоционални връзки, съхранява се езикът, формират се нравствеността и силите на човека за достигане на доброта и мъдрост. Двамата родители посрещат детето, но майката е тази, която го подкрепя в развитието, особено през първата година от живота (Pestaloci, 2007). На по-късен етап тя въвежда таткото, отговорен за уменията и способностите, които наред с възпитанието разкриват любовта, благодарността, доверието, търпението, наблюдателността и въвеждат правилата (които очертават границите на човешките отношения).

Идеите на Песталоци биват обогатени и доразвити в голяма степен от Фридрих Фрьобел, който остава в историята не само като създател на детската градина (първото в човечеството организирано предучилищно възпитателно заведение), а като мислител педагог, създател на цялостна система за предучилищно възпитание. Идеите на Фрьобел намират широко приложе-

ние в световната педагогическа мисъл, но те не могат да бъдат отделени от възпитанието на човек по принцип, защото са вплетени в тънката нишка на живота, в естественото развитие от кърмаческа възраст до края на земния път. Не може да се срещне (освен условно) разделяне на периоди на развитие на детето, защото се следват естественото порастване, възпитание и обучение, синхронът между вътрешното и външното, схващани като единство между човек и природа (Heinemann, 1893). Родителят, възпитателят и учителят са посредници, които подкрепят детето в целия този етап до момента, в който то вече може да се заеме самостоятелно със себе си и с живота си, развило е силата си: *„...Затова детето, младият човек трябва още от неговата поява на земята, още от раждането му да бъде схващан, да бъде правилно третиран съобразно с неговото същество и да му се даде възможност свободно, всестранно да употребява своята сила…“* (Frjobel, 2015: 30).

Детето трябва да бъде прието, опознато, да бъде подкрепено в развитието и разбирането (на себе си, природата, живота), а разгръщането на силата му става чрез възпитанието, което според Фрьобел засяга целия живот на човека:

„...Грижата за човека, третирането му като осъзнаващо себе си, мислещо, възприемащо същество с цел чистото, ненакърнено разгръщане на вътрешния закон, на божественото, със съзнание и самоопределение и показването на пътя и средствата за това означава възпитание на човека…“ (Frjobel, 2015: 14).

По своята същност възпитанието започва от кърмаческа възраст и следва детето така, че да го остави свободно, но подкрепено, да разгърне силите и способностите си, да натрупа опит, за да стане самостоятелна личност. Кърмаческата възраст задава основите, защото от самото раждане на детето трябва да се реализира всестранното, хармонично развитие на тялото и духа. Всичко започва от семейния живот, от посрещането в семейството, от първите месеци, прекарани насаме с майчината фигура (и бащината). От момента на раждане започва и процесът на възпитание, на активно учене (за себе си и света), на развитие на сензитивност, на доверие. Важността на този период Фрьобел разкрива още с/в думата „сукалче“, което „суче“ от хората и средата около себе си емоции, отношения, връзки, понятия, погледи, изражения (Frjobel, 2015: 34). Първите месеци са натоварени не само с моменти на грижа, а с активно общуване, възприемане и не на последно място – изграждане чувство на общност и приемане в семейството, което е връзка с по-широкото обкръжение, с мисъл за човечеството. Родителите са тези, които въвеждат сукалчето в семейната и човешката история. Те са връзката му с миналото, без което то трудно ще изгради себе си, защото липсата на знание за миналото кара човек да живее като отделен, незнаещ своите корени. То е носител на тази история, на родовостта и у себе си разкрива части от своето семейство, независимо че се стреми по всякакъв начин да се отличава. Сукалчето, детето, събира у себе си минало,

настояще и бъдеще, за да развие своята индивидуалност, „ала не по мъртвия път на подражанието, на имитирането и отразяването, ами по живия път на самостоятелното и свободно развитие и усъвършенстване“ (Frjobel, 2015: 28).

За това следване на детето говори и психоанализата, като психоаналитичната гледна точка разглежда личността на детето в нейната тройна природа – То (свързано с нагоните и принципа на удоволствието), Аз (свързан с принципа на реалността, медиатор между нагоните и забраните на Свръхаз) и Свръхаз (състои се от съвест – забраняваща, и идеал на Аза – морал и ценности). В конфликта между трите инстанции детето постепенно се сдобива със средства, за да трансформира своите очаквания, усещания и възприятия, които могат да му причинят страдание и тревога във всеки един етап на развитие. *Психоанализата разглежда развитието на детето в пет времеви периода, предизвикателствата в които могат да се мислят като потенциални „възли“ във връзката отглеждане – възпитание – трудности – проблеми.*

Първата година след раждането, ранната възраст обхваща т.нар. „орална фаза“ – посрещането на кърмачето, отпиването на първите глътки мляко (и на елементи на средата), изграждане на доверие. Тази първа година е с особена важност, защото „тялото на майката е продължение на тялото на бебето и обратното, защото функционирането на орган у бебето е това, което Фройд нарича вътрешна модификация, кара да функционира орган на майката“ (Kejros, 2014: 63). Тук става дума за неразделимост, за връзка, започнала далече преди раждането, за която сукалчето постепенно се подготвя, за психично разделяне от майката, за срещи с непознати и с външния свят, развиване на самоувереност и самоуважение. Кожата, допирът, движенията, звуковете, физиологичните промени – всичко е част от езика на бебето, от „обмена“ му с майката, обкръжението, средата[4]. Първата година често буди безпокойство и тревога, защото разбирането на бебето, през неговото тяло, е трудно. Сензитивността на родителите обаче често е показател, че нещо действително не е наред, а това позволява много рано да се предприемат нужните действия, за да се върнат нещата в правилната посока. Двегодишната възраст е не по-малко предизвикателство, защото детето навлиза в т.нар. „анална фаза“, когато се развива желанието за независимост, свързано с *„Не“ научаването* и разделянето от основния грижещ се за него, открива самия себе си и търси автономност. Тук следването на детето не означава да се дава пълна свобода, а да се създаде рамка, в която детето само̀ да открива свободата и нейните ограничения, да разбира, че има позволени неща, но и забрани, които важат не само за него, а са обществено и културни приети, т.е. засягат превръщането му във възрастен. А всичко това е необходимо, за да влезе в следващия период.

В Едиповия период (3 – 5 години) бунтът от двегодишната възраст е стихнал, детето поставя въпроси за пола си, интересува се от собственото си тяло, „бори“ се с родителя от същия пол за спечелване любовта на родителя от

противоположния (Bogdanova, 2013). Трудностите тук понякога срещат родителите с гняв, регрес, отказ от речта, затруднения в общуването и ги поставят в различни ситуации, които изпитват родителския им потенциал.

Фрьобел дефинира втората до петата година като „период на детето“, в който активността му трябва да бъде подкрепена и насочена, защото то се стреми да свърже всички натрупани през първата година впечатления с реалните факти и събития (Heinemann, 1893). Тук любопитството е водещо, но схващано като желание за знание, за откриване, което нерядко се тълкува от родителите като палавост и непослушание.

И педагогиката, и психоанализата разглеждат възпитанието като част от живота, в който детето трябва да има усещане за самостоятелност, за индивидуалност, да усеща признанието, че е личност, субект в отношенията, цялост, *като не се залага единствено на резултата и придобитите умения, а на хармонията, на разбирането, на следването.* В етапите на развитие се следва естествеността – рязкото им разделяне и вглеждането само в един от тях, без да се търси връзка с останалите, е немислимо. Това е откъсване от истинската същност, бягство от житейски случки, които вероятно са немаловажни и които дават отражение в живота на човека. „Пълното развитие на всеки следващ етап, казва Фрьобел, почива върху мощното, пълноценно и специфично развитие на всички и на всеки отделен предходен етап от живота“ (Frjobel, 2015: 38). В допълнение, години след Песталоци, Фрьобел и Фройд, Франсоаз Долто (френски психоаналитик) казва по повод на пълноценното развитие и възпитанието следното: „Общото правило, което трябва да направлява нагласата на всички родители, е: да оставим детето да се изразява свободно, такова, каквото е, и където и да се намира, без никога да насилваме или противодействаме на неговото развитие“ (Dolto, 2009: 69). *Мисълта, че нещо може да се навакса, е немислима, ако не се има предвид защо това нещо не се е случило, какво го е възпрепятствало, ако не се мисли за историята и мястото на детето, за неговото индивидуално развитие като личност.*

Понякога с идеята да покрият определените за възрастта критерии, родителите губят правилната посока и това води до „грешките на възпитанието“. В някои случаи неразбирането и вглеждането единствено в детето е свързано с историята на родителя и неговата невъзможност да погледне отвъд това, което се вижда – поведението на детето е език, апел да се помисли, разбере, да се вникне в преживяванията му, в страданията му. За родителите това може да е трудно – те виждат едно дете, което „не познават“, което от „най-послушното“ е станало агресивно, след което отново послушно. И така, в периода на порастване и развитие *предизвикателствата пред родителите се сменят бързо, но въпросите за възпитанието остават – „Правя ли най-доброто, на което съм способен, за да възпитам добре детето си?“ и „Всичко наред ли е с моето дете?“. Отговорите са у родителите и в разбирането на детето.*

Case study

Н. е на 6 години. Посещава детска градина, справя се отлично с материала, ходи с желание, разбира се с връстниците, проявява любопитство и интерес към знанието.

В началото на посещенията в Център за работа с деца Н. работи с екип от специален педагог и логопед, а неговите родители имат периодични сесии с психоаналитик. *Първоначалната клинична картина е следната*: Н. е на 3 г. и почти не говори, вглъбен е, не познава тялото си, трудно се движи, не е самостоятелен, няма интерес към деца, трудно измисля игри, чувствителен е към звуци/светлини, общува избирателно, не изпитва желание да изследва, да учи, няма любопитство. Няма налице клинична неврологична картина, отхвърлено е съмнение за детска церебрална парализа. Определян е от специалисти, с които родителите са се консултирали преди идването му в Центъра, като „дете с езиково-говорно“ нарушение и „неуточнено нарушение“.

В хода на работата Н. премина през терапевтична програма с логопед и специален педагог. Постепенно изгражда схема на тялото, познава движението, проявява интерес към себе си и средата. Напредва езиково-говорно и голяма част от сензорните „препятствия“ отпадат.

В работата с родителите се оформи картина на конфликт около желанието за дете, раждането на Н., съпроводено с тежки първи месеци, в които родителите са изградили различно схващане за възпитанието му.

Семейството постепенно откри връзката между поведението на Н., семейната история и успя да реорганизира семейната система. Първоначално заложените възпитателни възгледи бяха подложени на анализ, след като двамата родители отработиха голяма част от вътрешните си (несъзнавани) конфликти, предавани през поколенията.

Случаят представя семейна картина, в която трудностите във възпитанието на детето бяха довели до тежки последици за неговото развитие. Родителите, водени от убеденост във възпитателните си възгледи, имат нужда от специфично място (каквото за тях беше кабинетът на психоаналитика) и подкрепа, за да успеят сами да разплетат създалата се ситуация, засягаща всички членове на семейството и създаваща дисхармония. Желанието им да разберат себе си и детето, ги предпази от дългосрочни последици, които засягат семейството.

Педагогиката и психоанализата имат дълбоки корени, които се пресичат в отговорността за ранните години на детското развитие, защото те са призвани да „служат“ на родителите и децата, да са подкрепа в трудните моменти, в които родителите не могат да разберат какво се случва с детето. Като *добър пример* в световен план може да се посочи психоаналитичната практика по превенция на нарушения в ранна детска възраст през възпитателния подход.

В миналото са съществували институти, в които специално подготвени възпитатели се грижат за деца между 1 и 5 години с цел превенция на неврозите. Първият подобен институт се открива във Виена след Първата световна война, а малко по-късно в Москва се открива „училище“ за деца под 5-годишна възраст (Appelbaum, 2009: 623 – 626). Днес говорим по-скоро за психоаналитични институции по целия свят (напр. Тависток, Лондон и Зелената къща[5)]), в които се приемат родители и техните деца с цел превенция на нарушения в ранна възраст и работа с родители, които не само се сблъскват с трудности в отглеждането и възпитанието на детето, но и са готови да търсят причините.

Заключение

Психоанализата „влиза“ в семейните отношения тогава, когато възпитанието не е сработило и детето/семейството има нужда от подкрепа, за да реорганизира отношенията и ресурса си. Думите на Фройд, че „възпитанието остава напълно в областта, която му е приписана, когато се ограничава да следва линиите, начертани органически, и да им придава по-ясна и по-дълбока форма“ (Winter, 2014: 116) отекват ясно, когато се поставя под въпрос естественото развитие на детето. Възпитанието изисква усилия и когато не се случва както трябва, детето винаги реагира (със симптоми), дори с цената на диагноза. Често нарушенията в ранна детска възраст са езикът на детето, провокация към възпитанието. Това изисква професионализъм, който не е свързан с даването на съвети и готови решения, а с подкрепа, чрез която родителите сами да стигнат до семейния „възел и да го разплетат“, да се „срещнат“ с чувства, емоции, отношения, да се срещнат със себе си и с детето. А тази среща невинаги е лесна.

Съвременното възпитание дава безкрайни варианти на родителите, но дали това е най-доброто: пълни групи в детските ясли и градини, ранно изучаване на чужди езици, ранно поставяне на диагнози, възникване на нови, съвременни системи на възпитание и обучение, далечни от установените, и т.н.

Заслужава си да се запитаме дали това отдалечаване от историческото не води до раздалечаване между родители и деца, между родители и специалисти, до загуба на родителската интуиция и сензитивност, до липсата на качествен диалог? А диалогът трябва да се случва в интерес на семействата, обществото и не на последно място – всъщност в интерес на здравето на Децата.

БЕЛЕЖКИ

1. В България синергетическата педагогика се свързва с имената на проф. Яна Мерджанова и доц. Моника Богданова. За повече информация виж в: Мерджанова, Я. (2017). Синергетическа философия на образованието. Синергетическа естествена педагогика. Синергично образование. София: УИ „Св. Климент Охридски“, и Богданова, М. (2014). Синергичен модел за профе-

сионално ориентиране и консултиране на деца и младежи със специфични потребности. Педагогика, 3, 2014.

2. Отнесена към признаване на детето за независим субект, към разбиране на детето през неговото тяло и към желанието му да бъде Субект.
3. Имат се предвид трудовете и дейността на личности като Ана Фройд, Мари Бонапарт, Мелани Клайн, Август Айххорн и др., които задълбочено работят по връзката педагогика – психоанализа с цел превенция на неврозите в детска възраст.
4. След периода на майчинство децата посещават детски ясли и градини, което неминуемо включва във възпитанието им вече не само родителите, а и възпитателите и другите специалисти, натоварени с осигуряването на най-добрата грижа.
5. За повече информация виж: https://tavistockandportman.nhs.uk/ и www.lamaisonverte.asso.fr.

ЛИТЕРАТУРА

Appelbaum, P. (2009). Psychoanalysis and education. In: *Encyclopedia of the social and cultural foundations of education* (pp. 623 – 626). Thousand Oaks: SAGE.

Богданова, М. (2013). *Помагало: Да разберем детето със специфични потребности.* Разград: Сдружение младежки форум.

Богданова, М. (2017). *Бебето, детето и техният език.* София: Авангард Прима.

Долто, Ф. (2009). *Основни етапи на детството*. София: Колибри.

Heinemann, A. (1893). *Froebel letters.* Boston: Lee and Shephard Publishers.

Кейрос, Т. (2014). Кърмене или хранене с биберон: разлики и последствия. В: *Изкуството да храним бебетата*. (сс. 63 – 78). София: Св. Климент Охридски.

Песталоци, Й.Х. (2007). *Моите възпитателни опити.* София: Св.Климент Охридски.

Уиникът, Д. (2008). *От педиатрия към психоанализа.* София: Център за психосоциална подкрепа.

Уинтер, Ж. (2014). Отбиването. В: *Изкуството да храним бебетата* (сс. 116 – 122). София: Св. Климент Охридски.

Фройд, З. (1993). *Нови уводни лекции в психоанализата.* София: Евразия.

Фройд, З. (1993). *Детската душа*. София: Евразия.

Фройд, З. (2013). *Лекции за въведение в психоанализата*. София: Колибри.

Фрьобел, Ф. (2015). *Елате да живеем за нашите деца.* София: Св. Климент Охридски.

Щаас, К. (2008). Изгубено детство, *Everest,* 10.

REFERENCES

Appelbaum, P. (2009). Psychoanalysis and education. In: *Encyclopedia of the social and cultural foundations of education* (pp. 623 – 626). Thousand Oaks: SAGE.

Bogdanova, M. (2013). *Pomagalo: Da razberem deteto sus specifichni potrebnosti.* Razgrad: Sdrujenie mladejki forum.

Bogdanova, M. (2017). *Bebeto, deteto i tehniqt ezik.* Sofia: Avangard Prima.

Dolto, F. (2009). *Osnovni etapi na detstvoto.* Sofia: Kolibri.

Freud, Z. (1993). *Novi uvodni lekcii v psihoanalizata*. Sofia: Evraziya.

Freud, Z. (1993). *Detskata dusha.* Sofia: Evraziya.

Freud, Z. (2013). *Lekcii za vuvedenie v psihoanalizata.* Sofia: Kolibri.

Frjobel, F. (2015). *Elate da jiveem za nashite deca*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski.

Heinemann, A. (1893). *Froebel letters.* Boston: Lee and Shephard Publishers.

Kejros, T. (2014). Kurmene ili hranene s biberon: razliki I posledstvia. V: *Izkustvoto da hranim bebetata* (pp. 63 – 78). Sofia: Sv. Kliment Ohridski.

Pestaloci, J. H. (2007). *Moite vuzpitatelni opiti*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski.

Shtaas, K. (2008). Izgubeno detstvo. *Everest,* 10.

Uinikut, D. (2008). *Ot pediatiq kum psihoanaliza.* Sofia: Centar za psihosicialna podkrepa.

Winter, J. (2014). Otbivaneto. V: *Izkustvoto da hranim bebetata* (pp. 116 – 122). Sofia: Sv. Kliment Ohridski.

CHALLENGES OF MODERN EDUCATION

Abstract. The current article considers the intersection between pedagogy and psychoanalysis in the care for children's and families' well-being through educative ideas and challenges of education. The aim is to trace the "thin threads" between the two theories that intertwine in the education focusing on the "understanding" of the child with developmental difficulties. The dialogue parents and children, parents and specialists should be in the interests of families, society and, last but not least, in the interest of the Children's health.

Keywords: early childhood development; pedagogy; education; psychoanalysis

✉ **Ms. Elisaveta Pumpalova, PhD. student**
Faculty of Education
University of Sofia
Sofia, Bulgaria
E-mail: elisaveta_pp@abv.bg

Doctoral Research
Докторантски изследвания

NON-LINGUISTIC FACTORS IN CLASSROOM FOREIGN LANGUAGE PERFORMANCE

Marya Tsvetkova
University of Sofia (Bulgaria)

Abstract. Applied linguistics has come under the sway of two seemingly antithetic views – one prioritizing the social, the other – bringing to the fore the individual dimension. The present paper is aimed at revisiting foreign language evaluation from a dialectical perspective which allows for providing insights into the role of affective factors. It reports on a socially-situated investigation of language performance that accounts for students' motivation and anxiety conceived of here as symbolic resources. A total of 50 high-school learners of English filled in R. Gardner's Attitude / Motivation Test Battery (AMTB) at two points in time and participated in a quasi-experimental study. A pretest – posttest control group design was employed. The findings furnish evidence of the significant effect of increasing L2 motivation and alleviating anxiety on classroom L2 achievement.

Keywords: foreign language performance; motivation; anxiety; task-based assessment; sociocultural approach

Introduction

A noteworthy tendency could be outlined in early applied linguistics research that may be summed up as searching either for an outer ground in the social, cultural and historical context or an inner ground in the mind of the individual person himself/herself. By constructing mind and external world as opposed poles, the Cartesian rhetorics oscillates continuously between the two extremes in search of an epistemological ground. As a result, within an individualistic paradigm, a foreign or second language learner (L2 learner) may be considered as a "bearer" or possessor of an identifiable number of attributes independent of the interactional context and social experience. Alternatively, by adopting a perspective that foregrounds socially, historically, and culturally situated processes, one eventually confronts the antithetical risk to that discussed above. As boundaries of mind protrude beyond the individual to include wider social, political and cultural constituents, there is the risk of sliding into a type of social determinism in which intrinsic factors play a limited role.

In exploring individual differences and their role in L2 achievement, this paper attempts to challenge the polarity of inner versus outer, endogenous mind versus

social environment and culture, emphasizing their situated and dynamic nature. I have adopted Gardner's socio-educational model in which personality and socially-conditioned aspects do not retain their fundamental separateness in conceptualizing learners' L2 motivation and L2 anxiety. The context of L2 learning and performance is examined in the present study as not only exerting influence on L2 motivation and L2 anxiety, but as an essential constituent component of these complex constructs. The same approach is adopted with regard to evaluating foreign language (FL) knowledge and skills. From a sociocultural perspective embedded within the Vygotskyan thought (Vygotsky, 1978), L2 learners' acquisition and use of the target language are conceived of as conditioned within interactional, inter-psychological processes which individual minds have appropriated. It is in this framework that the role of the non-linguistic factors becomes salient.

The present paper argues that an individualist approach to the understanding of both L2 performance and the contingent non-linguistic factors obscures the co-constructed, contextually-bound nature of these categories. It is based on the understanding of human cognition and affect as being shaped, to a considerable degree, through social and cultural mediation of mind. From such a vertex, students and their immediate environment are seen in a holistic perspective. In what follows, I attempt to explore whether a *task-based assessment* perspective grounded on Vygotsky's theoretical framework can inform language evaluation research and lay the ground for reconciliation between the opposing poles.

The presented quasi-experimental study conducted in a formal Bulgarian L2 learning context is premised on the assumption that evaluation focused on social interaction and collaborative discourse creation in L2 classrooms could elicit criterion target language behavior. The starting point for this assumption is the conceptualization of competence as being "dependent upon both (tacit) knowledge and (ability for) use" (Hymes, 1972: 282). This approach to evaluation is posited to perform a twofold function – both providing a rich representation of learners' ability to actually use the acquired knowledge and influencing L2 students' non-linguistic variables in a positive direction. In view of this, I have attempted to examine these individual differences in their dynamics instead of relying on an approach limited to providing a snapshot of correlational relationships.

There is general consensus among researchers that in order to gain a thorough understanding of foreign language performance, extra-linguistic factors need also to be paid due regard. Accounting for the social dimension of communicative competence and L2 use requires a broader perspective from which inter-psychological factors are seen not as background but in terms of a front scene – so that the synergetic effect of the individual and the social could be more thoroughly explored. The complex constructs the present paper is intended to investigate entail affective, cognitive and interpersonal aspects. The study it reports on is grounded on the conception that the boundaries of L2 motivation and L2 anxiety protrude

beyond the individual to include its social, cultural and historical constituents. In taking this position, I foreground the dialectical tension between extrinsic and intrinsic factors that influence L2 performance. Such an investigative lens allows for a focus on L2 students' interrelationships and engagement with the learning environment, which are constitutive for identity formation and trigger variation in L2 motivation and L2 anxiety.

The reciprocity and continuity between linguistic, personality, and social factors in L2 performance and evaluation present challenging questions related to the design, development and use of language tests as well as the interpretation of the results yielded. It has important implications for both empirical research in foreign language evaluation and pedagogical issues and considerations emerging in day-to-day teaching practice. The opportunities inherent in this research field raised my motivation to explore specific aspects of foreign language knowledge assessment in the dialectical relationship between individual and social factors played out in a local context.

In what follows, I will consider key theoretical formulations and taxonomies in the light of the way they reflect the dialogic dimension of the non-linguistic variables under examination.

2. The dialectics between the individual and the social

The variables, occupying a position at the intersection between students' internal and external worlds, are composite constructs that should be examined in their complexity and multi-dimensionality. These factors, pivotal for L2 success, play a crucial role in a system of interconnected processes. They exert a washback effect on an individual learner's self-perceived L2 competence. The latter idiosyncratic process could, respectively, project itself on subsequent stages of foreign language acquisition, and influence, in turn, L2 motivation and L2 anxiety.

Because school FL assessment is a deeply social event, it cannot be fully equated to assessment in other school subjects. Thus, it is not concerned only with educational issues, as Dörnyei (2001, p.46) rightly observes, but involves also interactional, psycho-social, and cultural issues. An additional aspect of the multilateral interactive nature of L2 evaluation is related to the circumstance that students inevitably bring the "baggage" of their individual personality, as well as personal and sociocultural experience, in the learning of and performing in the foreign language. Another intricacy that has repercussions in the area of L2 assessment is the interrelation between L2 performance in an evaluation context and the variability in the levels of the constructs under examination. The assessment of students' L2 communicative competence influences the intensity and variation of these constructs, and vice versa – their state determines the way L2 knowledge and skills would be acquired and used.

The confluence of all these unavoidable pre-conditioning factors accounts for the reason why the process of L2 evaluation cannot be captured in its entirety by

a single overarching panaceic approach. In view of the inherent complexity of the interrelations between the socio-psychological variables and learning as well as performing in the TL, the considerable diversity observed in the multiple theoretical and empirical perspectives being increasingly pursued, should not come as a surprise.

Corresponding to the specific research priorities, scholars investigating socio-psychological factors that influence L2 performance have emphasized concrete aspects of the *multi-dimensional construct*s. In this research endeavor, details are often brought to the fore at the expense of a general, integrative view.

In this section of the paper I provide a theoretical background to set the scene for examining individual differences and the way they interact with evaluation processes focused on collective L2 use activity. In what follows, I provide a brief synopsis of published research on two of the key determinants of success in language learning and performance in assessment contexts. I summarize the findings produced by influential research paradigms and discuss issues relevant to the topic of the interplay between non-linguistic factors and features of L2 testing and evaluation.

2.1. Motivation

Irrespective of the theoretical and research perspective adopted, empirical evidence indicates that motivational factors are among the main variables to exert significant influence on the rate and success of learning a second or foreign language. The concept of motivation, however, proves to be too complex and contradictory to be truly understood in its entirety and encompassed by a single definition. Therefore, it could hardly be measured in a precise and accurate way by using a single scale (Gardner, 2010a). To make the matter even more complicated, there are a number of variables that influence motivation (Tremblay and Gardner, 1995), and they should all be accounted for in examining this construct.

Generally, a motif has been conceptualized as a complex driving force inherent in a person who sets himself/herself, more or less consciously, a goal to achieve. Motivation refers to the action taken to achieve it (Heckhausen, 2006). In broad terms, the motivation construct explains why and how an individual's behavior in specific situations is oriented towards achieving concrete goals. (Fröhlich, 2010: 328).

Dörnyei (1998) rightly observes: "[A]lthough 'motivation' is a term frequently used in both educational and research contexts, it is rather surprising how little agreement there is in the literature with regard to the exact meaning of the concept". It takes a considerable number of theoretical and empirical perspectives embedded within various scientific fields to arrive at a comprehensive understanding of its diverse aspects, sources of origin and effects.

The complexity of the concept of motivation lies in its primary function – to explain persons' behavior and actions (Dörnyei, 2000). The construct of foreign language learning motivation (L2 motivation) is best understood when looked upon from a broad perspective that accommodates insights from general, educational,

cognitive, and social psychology, on the one hand, and general educational and social theories as well as sociolinguistic theories, on the other. The notion of motivation entails also dimensions that could be accounted for and examined within neurobiological and physiological frameworks.

The issue of this "dustbin", as McDonough (1981) puts it in ironical terms, becomes even more complicated when the focus is placed on a specific aspect of the concept – motivation for learning and using a second language in a formal school context where learners' behavior is constantly being observed and evaluated. In this institutional setting the miscellaneous aspects of motivation interact with an array of other factors of idiosyncratic or social nature, such as individual differences, cognition, situational features, social and cultural factors, and their covalent bonds pre-condition the final effects on learners' L2 performance. In view of this, it is clear that motivation is not something that individuals possess, as Ellis (1997) puts it. Rather, it varies from one moment to the next, as the learning context or task change.

The way a learner interacts with the contextual features of the L2 situation and the way he/she approaches the specific goal are closely related to the kind and intensity of motivation. Johnstone (1999, p.146) considers this complex construct as a stimulant for achieving a specific target. Ellis (1994, p.715) identifies motivation as the attempt made by individuals for acquiring a foreign language because of "their need or desire to learn it". Lightbrown and Spada (2001) define motivation for learning a second language as "a complex phenomenon which can be defined in terms of two factors: learners' communicative needs and their attitudes towards the second language community".

In the field of language testing and evaluation, the term is commonly used to refer to the force that drives test takers to manifest their L2 knowledge and abilities in the best possible way. There is a substantial and growing body of research evidence showing that the higher the learner's level of motivation, the truer the reflection of language ability indicated by test performance (Davies, 1999). This in turn results in a lower amount of error. Respectively, scores received on tests administered to individuals not motivated enough to invest substantial time and efforts into improving their performance are likely to be less reliable, as compared to testing situations instigating more intensive motivation.

It has been pointed out that a measurement instrument could in itself have a motivating influence on L2 learners pushing them to study hard. This effect is accounted for and represented by the construct of *washback.* Increased motivation could be triggered by the consequences for the individual of the test.

The leading role, however, is preserved for the teacher, who is conceived of as a facilitator, mediator: "In der neueren Literatur zur Motivation wird dem Lehrer eher die Rolle eines Mediators zugebilligt, der den Lernprozess nicht direkt steuert, sondern ihn unterstützt und durch geeignete Maßnahmen anregt" [In recent literature

on motivation, the teacher is more likely to be assigned the role of a mediator who does not manage the learning process, but supports it and encourages it by means of through appropriate action."] (Kleppin, 2002: 29). Essential functions are attributed to the teacher in the versatile process of scaffolding learning within which the individual student is constructed not as an object, but in terms of an autonomous subject: "Lehrer sollen Lerner dabei unterstützen, Selbstwirksamkeit zu empfinden, indem sie Aufgaben geben, über die Lerner eine eigene Kontrolle ausüben können und die ihnen die Gelegenheit zur Selbstevaluation bieten. Sie sollen kooperatives Lernen fördern, informatives Feedback geben oder auch für ein angenehmes Gruppenklima sorgen" ["Teachers should support learners to be self-efficacious by giving them tasks that learners can use to exercise their own control and give them the opportunity to self-evaluate. They should promote cooperative learning, provide informative feedback or even foster a pleasant group climate."] (Kleppin, 2002: 29).

Following these lines, we could refer to the way Emma Ushioda synthesizes the relationship between the agentive, autonomous individual and the motivated learner: „Autonomous learners are by definition motivated learners" (1996). This point is discussed in depth on a theorethical ground by Leslie Dickinson (1995). She conceives of the autonomous learners as "those who have the capacity for being active and independent in the learning process; they can identify goals, formulate their own goals, and can change goals to suit their own learning needs and interests; they are able to use learning strategies, and to monitor their own learning" (1995, p.167). This theme forms the narrative thread of Malcolm Knowles' book *Self-directed Learning: a Guide for Learners and Teachers*: "there is convincing evidence that people who take the initiative in learning (proactive learners) learn more things and learn better than do people who sit at the feet of teachers, passively waiting to be taught (reactive learners). They enter into learning more purposefully and with greater motivation" (1975).

An influential FL motivation theory has been put forward by Robert Gardner and his colleagues (1959). His research endeavors are focused on the interrelationships between motivation and L2 learning behavior. In his later work, Gardner (1985) conceptualizes motivation as the combination of effort, willingness to achieve the goal of learning the target language, and favorable attitudes towards learning and using that language. Additional factors, such as attitude towards the learning situation and integrativeness, are in turn rendered as powerful multipliers of the effects of these attributes.

A major concern in the theory of L2 motivation proposed by Gardner is the relation between the terms "motivation" and "orientation". The multiple psychological approaches divert from one another to a considerable degree as regards the functions and effects of the established "goal". While in goal theories, expectedly, the *goal* is at the center of attention, self-determination theory, for example, does not assign any important role to goals in the multi-dimensional motivation concept.

Gardner's theory could be assumed to be closer to the latter approach in conceptualizing the interrelations between *motivation* and *orientation*. Yet, paradoxically, the concepts that have constituted a landmark in his work, and in the whole field of L2 motivation, in general, are *integrative* and *instrumental orientation*. Gardner and Lambert consider a second language in the light of a mediating factor that is a means of communication among various ethno-linguistic groups in dynamic multi-lingual and multi-cultural settings. In view of this, the scholars posit that motivation to acquire the language spoken by other communities is the main impetus behind effective intercultural communication and exchange.

Integrative orientation is associated with a positive affective disposition toward the L2 community and willingness to interact and affiliate with members of that group. *Instrumental orientation* is related with perceived practical gains that could potentially be brought about by L2 knowledge and skills. The two concepts instigate a vast body of research, and space limitations allow only for a few highlights to be reviewed in this theoretical discussion. A number of investigations have provided evidence that L2 achievement depends to a significant degree on these two kinds of motivation (Lightbown and Spada, 2001). It makes intuitive sense that the two major types of motivation should be considered as complementary to each other, rather than as distinct or dichotomous, since learners can be both instrumentally and integratively motivated at the same time (Ellis, 1997).

Four distinct areas could be distinguished in Gardner's motivation theory – the construct of the *integrative motive* defined as a "motivation to learn a second language because of positive feelings toward the community that speaks that language", the *socio-educational model,* which is an overall learning framework integrating motivation as a major cornerstone, the standardized instrument *Attitude Motivation Test Battery,* and a revised *L2 motivation construct* that has been developed together with Paul Tremblay (Tremblay and Gardner, 1995). Their extended model could be conceived of as a clear move towards adopting an expectancy-value framework, which is represented by the "valence" component.

Among the most important developments in motivational psychology over the past decades has been the shift in research emphasis attributing the central role to the sociocultural dimension rather than to the individual one. A key feature of the new paradigm for theorizing and research has been the growing awareness that the whole range of environmental aspects exert a considerable amount of influence on human cognition and behavior, in general, and in particular on L2 achievement. In line with this recognition, the theoretical accounts of motivation have increasingly forsaken the assumption of environmental generalizability, and various contextual facets have been integrated in the respective research frameworks as separate variables. There has been a growing body of research pursuing more situated approaches that prioritize the social context (Paris and Turner, 1994; Hickey, 1997; Urdan, 1999; Hickey and Granade, 2004).

Pintrich and Maehr (1995) make the observation that although early research on the relation between motivation and achievement has been focused on sociocultural factors, scholars' interest in the sociocultural origins of achievement has "waxed and waned" in the course of time. The recent decades, however, have seen increasing attention to these aspects of motivation. Interest in social and contextual issues is evident in the work of researchers (Turner et al., 1998; Turner and Meyer, 2000; Pintrich, 2000, among others) who have provided motivational perspectives having many points of contact with a sociocultural framework.

Sociocultural perspectives on motivation (Sivan, 1986; Hickey, 1997; Paris and Turner, 1994; Brophy, 2010) have considered the impact of tools and artifacts, the zone of proximal development, intersubjectivity, as well as the social and physical context of learning, on motivation in academic contexts (McInerney and Etten, 2002). Classroom-based studies (Forman and McPhail, 1993; Oldfather and Dahl, 1994) have also examined motivation within a sociocultural paradigm. Research endeavors have furnished evidence of the positive effect cooperative forms of work have on learners' motivation (Dörnyei, 1994: 279; Schwerdtfeger 2003: 254 – 257, among others).

The dialectical tension between the social and the personal domain is palpable when considering in parallel various lines of research stemming from different theoretical frameworks. In what follows I will briefly outline the two main traditions in psychology informed by the research interest in the driving forces underlying human behavior – motivational psychology and social psychology. The former anchors action around motives originating from within the individual, while the latter considers behavior in a wider interpersonal context, thus reaching beyond human mental processes and emphasizing the social dimension of motivation.

The tension between the individualistic and the societal perspective has constituted one of the main dilemmas in social psychology. Motivational researchers have adopted either individualistic or societal perspective in investigating the construct conditioned by the relationships between the individual person who initiates action and the physical, social, cultural, and symbolic setting in which the action is inscribed.

In the individual-centered perspective, the constellation of interpersonal, social, and cultural factors is not important in and of itself, but is considered in the light of a mere projection on one's internal cognitive and mental processes. The emphasis in the societal perspective is on wider social processes and macro-contextual factors, such as sociocultural norms, inter-group relations, acculturation/assimilation processes, and inter-ethnic conflicts (Dornyei, 2009).

Weiner (1994) terms the combination of motives that are immediately related to a person's sociocultural environment *social motivation*, underscoring the interpersonal nature of this kind of motivation. Social motivation could be seen in opposition to *personal motivation*, which is associated with concerns such as fulfilling

personal wishes and desires, acquiring information to satisfy one's own personal needs deriving from inherent curiosity as well as the effects of self-confidence and self-efficacy on one's idiosyncratic goal strivings.

Some of the leading theoretical frameworks in motivational psychology are subsumed under the label expectancy-value theories. They are underpinned by the assumption that striving for knowledge is an inherent feature of human beings. Individuals are conceptualized as active and curious learners whose behavior is driven by the impetus to acquire information coming from the surrounding reality. The main concern of the theories that belong to this paradigm is limited to the driving forces that control and shape the inborn motivation, leaving aside the issue of what it is precisely that motivates learning.

Among the most common distinctions that have been made in the theoretical literature on L2 motivation is that of *intrinsic / extrinsic motivation.* The former is concerned with action taken for its own sake intended to bring about pleasure and satisfaction, for example satisfying one's natural, inherent need for acquiring new information and eagerness to engage in their environments. The latter kind of motivation entails carrying out some action as a means to an end. It is aimed at receiving extrinsic reward or avoiding punishment. A further kind of motivation has also been theorized – *amotivation*, to denote the lack of any regulation, whether of internal or external origin.

A theoretical perspective that is focused on the influence of the individual difference characteristics of L2 learners on acquisition and performance is presented by the socio-educational model. It draws clear dividing lines between the different aspects of the L2 acquisition process – antecedent factors, learners' individual differences, contexts of acquiring the target language, and learning outcomes. The key variables encompassed by the model are intelligence, aptitude for learning foreign languages, learning strategies, as well as the factors that are the focus of attention in the present text – L2 attitudes, motivation for learning, and anxiety related to learning and using foreign languages.

A theory proposed by Crooks and Schmidt (1991) provides increased explanatory opportunities that could be unfolded in diverse L2 learning and evaluation contexts. Drawing on a four-component model developed by Keller (1983), the authors pull together an array of lines of research in motivational psychology to arrive at a general system viable for various educational scenes. Four levels of motivation and motivated learning are formulated: the micro level, related to the motivational influence on the learner's cognitive processes, the classroom level, concerned with specific activities and techniques, the syllabus/ curriculum level, and the extracurricular level, going beyond the formal, classroom-based factors, i.e., long-term learning. Their taxonomy exemplifies a successful educational model for studying L2 motivation whose practical utility mirrors the intricate interrelatedness of threads to be traced to both the internal, idiosyncratic world of the L2 learner and his/her social, shared world.

Another theoretical model that reflects the dialectical relation between the social and personality domain is Dörnyei's tripartite division proposed to conceptualize the main dimensions of L2 motivation. Dörnyei (1994a) adopts and further develops the approach to exploring motivation presented by Crooks and Schmidt (1991). His motivational framework encompasses the language level, the learner level, and the learning situation level, with each of these functioning relatively independently of the other two dimensions. In response to the calls for developing a broader research agenda in the study of L2 motivation, Dörnyei proposes a comprehensive construct. The three dimensions outlined are informed by the major components of L2 learning and use – the linguistic, the individual, and the social one, i.e. – the language itself, the learner, and the context of L2 learning.

This comprehensive model is intended to synthesize different lines of research. It draws on the theoretical work of Gardner and Clement, supplemented with the findings of Dörnyei (1990), as well as on empirical data presented in the educational psychological literature. Dörnyei's categorization is in keeping with the efforts put into establishing an alternative tone in the field of L2 motivation research, and could be assumed to fit into what is called a "paradigm-seeking spirit" on both a theoretical and an empirical level.

A further theoretical framework that could be said to pertain to the "new wave" is the *social constructivist model* put forward by Williams and Burden. As with the previous frameworks embedded in this paradigm, their approach is valuable in emphasizing the multidimensional nature of L2 motivation.

Williams and Burden's efforts to summarize the effects of the various dimensions of motivation are grounded in the social constructivist tradition. The construct they propose is centered on two important motivational aspects – the challenge of context and the challenge of time. Williams and Burden (1997) look at the idiosyncratic nature of motivation mainly from the perspective of the social and contextual effects on learners' behavior, thus reinforcing the assumption of the dialogical interrelationship between external and internal factors in L2 learning and use: "However, an individual's motivation is also subject to social and contextual influences. These will include the whole culture and context and the social situation, as well as significant other people and the individual's interaction with these people".

Among those who lay down the building blocks of the new, broader perspective to L2 motivation research are Oxford and Shearin (1994). They are among the first authors pointing to the growing gap between L2 motivation theories and the range of new concepts and insights in the motivational psychology. Oxford and Shearin indicate the need for the *social psychological approach* to be further developed. The scholars survey a number of motivations constructs in various branches of psychology – general, educational, cognitive developmental and sociocultural psychology, and draw on them to build new L2 models. The new comprehensive perspective encompasses need theories, expectancy-value theories, reinforcement

theories, social cognition theories, achievement goal theory, Piaget's cognitive developmental theory, and sociocultural theory.

It is easy to be seen that the construct of motivation lends itself to analysis from multiple perspectives. Over the last decades, researchers have increasingly adopted multi-contextual frameworks to explore the intricate socially-conditioned process of inciting and maintaining motivation. On the basis of the theoretical and empirical work summarized above, we could draw two general conclusions. First, the motivational basis for L2 achievement is most appropriately viewed as one of a number of variables in a dynamic model of interrelated personality and social factors that are unique for each foreign language learner. Also, L2 motivation itself consists of a number of components that are constituted by the dialogic tension between the intra-personal and the social dimension.

2.2. Anxiety

Anxiety triggered by learning and using a foreign language has been in the focus of research interest since the 1970s (Dörnyei, 2005; Horwitz, 1990). The past decades have seen a considerable increase in the number of studies concerned with anxiety in the L2 domain. Attempts have been made to develop a firm theoretical basis for clarifying the construct of language learning anxiety, its development and maintenance, as well as its dimensions (Horwitz, Horwitz and Cope, 1986; MacIntyre and Gardner, 1989, 1991a, 1994a).

The profound consequences of anxiety have long been an important object of interest for L2 teachers, researchers, professionals working in the field of language assessment, and L2 learners themselves. A review of the empirical literature indicates the contradictory results produced by the early research on the interrelationship between L2 anxiety and success in L2 learning and use, especially in official testing and evaluation contexts. But when the specific aspect of anxiety that is in the focus of research attention is clearly defined, the empirical data derived from concrete pedagogical situations show unequivocally the strong influence of this factor on the way learners interact with the target language.

The multi-faceted concept of anxiety has been classified into different categories, depending on the intensity and duration of the feeling, or state, and partitioned into different components – trait anxiety, state anxiety, achievement anxiety, facilitative-debilitative anxiety, etc. As early as in the 60's, it has been divided into two general kinds: a transient psychological state, an immediate response to a specific anxiety-provoking stimulus, on the one hand, and a personal trait variable related to a general predisposition to experience anxiety, on the other. Obviously, the demarcation line is constituted by the complex personal – contextual relationships. L2 anxiety is not a unidimensional, unitary construct, as Scovel (1978) rightly observes, and therefore it could not be conveniently quantified in terms of simplified "high" – "low" values. The specific aspect of anxiety commonly referred to as language anxiety, or foreign language anxiety, has been determined as a situation-

specific anxiety, similar in type to other manifestations of this individual difference variable, such as communication anxiety or stage fright.

State anxiety, a term used to denote the "moment-to-moment experience of anxiety" (MacIntyre, 1999), is related to an unpleasant emotional state or a specific situation. It is a transient condition perceived at a particular moment. Anxious states may vary in intensity and fluctuate over time as a function of the amount of stress experienced in a specific context (Spielberger, 1983). In contrast, trait anxiety is associated with a person's relatively stable individual characteristics. Spielberger (1983) defines this aspect of anxiety as "relatively stable individual differences in anxiety-proneness, that is, to differences between people in the tendency to perceive stressful situations as dangerous or threatening and to respond to such situations with elevations in the intensity of their state anxiety reactions". Trait anxiety is seen as one of the personality traits that are of paramount importance, as presented by personality psychologists (Dörnyei, 2005). Situation-specific anxiety has been theorized as a kind of trait anxiety related to a repetitive pattern in a concrete situation, for example – evaluation in a FL classroom.

A considerable body of criticism has been leveled at the trait view of anxiety. A number of scholars have argued that, since anxiety is perceived by an individual in a particular context, traits are to be considered in the light of their dynamic interaction with the situations in which anxiety has been induced (Endler, 1980; Mischel and Peake, 1982, among others). A number of studies have been focused on the particular facet of anxiety that is triggered in classroom settings (Aida, 1994; Horwitz et al., 1986; Phillips, 1992).

The issue of L2 anxiety is of particular significance in classroom-based evaluation framed by the existence of strong normative pressures. Although the anxiety-provoking potential of instructional situations is not restricted to one specific subfield, anxiety has been found to be most highly correlated with overt assessment situations, such as tests or examinations. In this context individuals are aware that their performance is being evaluated. It has been argued that test anxiety depends on students' personal interpretation or cognitive appraisal of the specific situation (Sarason and Sarason, 1990). Sarason defines test anxiety as "the tendency to view with alarm the consequences of inadequate performance in an evaluative situation" (1978). Anxiety theorists have further suggested that test anxiety is instigated by learners' outlook on the language test as a form of pressure to achieve high ratings.

In the L2 classroom it is related to worry over regular testing, which could turn into a source of frustration for students, as their proficiency is being evaluated in parallel with the process of acquisition. Pratically, the pervasive "evaluative threat" is unavoidable in a classroom environment, since everyday routines could all have evaluative consequences (Tobias, 1980).

Based on the inconsistent results of some studies, the key role of the social context clearly stands out. Gardner states that the construct of anxiety does not have a

general nature and is specific to the particular context of foreign language acquisition and performance.

In some conceptual frameworks the concept of anxiety has been employed as a separate, independent variable, while other theoretical views conceptualize it as a major constituent component of a larger construct. Irrespective of the approach adopted, the tension between the internal – cognitive and affective, processes and those engendered by contextual factors is reflected in both theorizing about, and researching on, the nature and effects of L2 anxiety.

3. Research perspectives

3.1. Background of the Study

The dialectics between inner, private factors and interpersonal, socially-driven forces provides the research focus of the present study. In this paper I intend to examine the two main sets of factors in their interrelatedness – those that are internal for the individual and factors originating from processes informed by, and within, the social dynamics. My approach is premised on the understanding that social events in general, including language evaluation, are most thoroughly understood in terms of the interaction between personal characteristics influenced by processes external for the individual, and the wider social context.

The general aim of the study is to investigate the interaction between linguistic and non-linguistic factors in foreign language assessment at a micro-social level when attention is not directed to grammatical forms and structures but on meaning construction and negotiation. The objective of this paper is two-fold: outlining the progress made on understanding L2 learners' motivation and anxiety, and establishing whether influencing these individual differences in a positive direction results in high L2 achievement.

3.2. Research organization and methodology

In line with the formulated aim of the study, the **main objectives** are as follows: testing empirically the proposed theoretical model of L2 assessment, which entails its design, implementation and analysis, and making a cross-group comparison of the variation in L2 achievement. The latter has been rendered in quantitative terms by calculating the inter-group difference in the results of the formal evaluation as registered at two different points of the research period. The **main task** is to explore to what extent the variation in L2 success is triggered by the change in the levels of L2 motivation and L2 anxiety, as measured before and after the treatment was administered.

3.3. Research variables

The **variables** with which I operate are the socially-conditioned individual differences: **L2 motivation** and **L2 anxiety**, as well as **L2 achievement** as reflected by the formative and summative assessment.

The examined construct of *L2 achievement* is quantified and computed as the average of the scores obtained on standard evaluation forms. I have used as a

pretest measure the first-school term grades – as obtained before the administration of the treatment and the AMTB questionnaire, and as a posttest measure – the second-school term grades, as received after subjecting the experimental group to the treatment and after the AMTB questionnaire has been administered for a second time. Posttest measurement includes also the marks received by the subjects on the end-year exam. It should be noted that the grades obtained by the participants on the experimental tasks and procedures included in the newly integrated task-based assessment module are not taken into account in calculating the means values of the formal assessment grades for the purposes of the quasi-experimental study.

3.4. Participants

The study population is formed by eighth-grade students from a Sofia high school. The school involved in the quasi-experiment has been chosen through a random selection. Due to practical constraints related to the implementation of true random sampling in a classroom context, the subjects are selected on the basis of previously formed groups, that is, school classes. The **subjects** of the study consist of 50 students – 25 students participate in an experimental group and 25 students are included in the control group.

3.5. Research questions and hypotheses

In this study, I seek to establish, first, whether there is a statistically significant intergroup variation in the values of the **individual differences**, while controlling for the pretest between-group differences. Second, I want to find whether the group in which there is an improvement of the examined variables also indicates an increase in **L2 achievement.**

In particular, the research questions are as follows:

1. Will the experimental group show a statistically significant increase in the values of **L2 motivation**?

2. Will the experimental group show a statistically significant increase in the values of **L2 anxiety**?

3. Will there be a statistically significant increase in **L2 achievement** reflected in the results of the formal evaluation?

Based on the formulated research questions, the main **research hypotheses** are as follows:

The **first hypothesis** (**H1**) states that there would be an increase in the levels of L2 motivation in the experimental group;

The **second hypothesis** (**H2**) is that the experimental group would indicate an alleviation of L2 anxiety;

According to the **third hypothesis** (**H3**), when comparing the results of the formal evaluation in the control and the experimental group, there will be a considerable inter-group difference in the variation in *L2 achievement* rendered in terms of L2 grades.

3.6. Research design

A quasi-experiment is designed to examine the effect of the treatment condition which entails task-based L2 performance and is hypothesized to be the factor that might influence *L2 motivation* and *L2 anxiety.* The dependent variable is *grades* received on standardized classroom tests and procedures as the results of the formative and summative assessment are seen here as a straightforward way to operationalize the construct *students' L2 success*.

The research design includes applying a task-based model of performance assessment to the experimental group and administering a psychometric instrument to both EFL classes at the beginning of the research period and after the treatment has been administered to the experimental class. The major goal is making a cross-group comparison of the variation in the values of the explored individual differences and students' grades reflecting learners' FL progress, measured by variation in formal assessment grades. The gain scores are calculated for the experimental and the control group by subtracting the pretest scores obtained before the treatment from the posttest scores.

3.7. Procedure

The students in the experimental class are assigned to a "treatment" condition (N = 25) which involves administering free production tasks designed to elicit open-ended responses. The students in the control class are assigned to a "standard" (N = 25) condition where L2 performance is elicited by standard forms and procedures – consisting mainly in constrained- response items. The pretest and posttest scores are processed in a univariate analysis controlling for the pre-existing differences. A questionnaire (R. Gardner's AMTB) employed to measure L2 motivation and L2 anxiety is administered in both groups at two points in time so that the levels of the examined variables could be established before and after the treatment. In parallel, the study involves also computing the within- and between-group variation in L2 achievement as reflected in the first and second term grades.

3.8. Tasks

In the course of seven weeks, L2 performance is elicited in the treatment group by interactive, socioculturally-grounded tasks developed to yield extended responses. These open-ended tasks, which provide for the experimental-group students to mediate and scaffold each other's performance (Lantolf, 2000), are given to the subjects in addition to the standard, psychometric instruments.

The first kind of tasks that has found place in the L2 evaluation system entails dictogloss tasks (De La Colina and Garcia Mayo, 2007; Swain and Lapkin, 2001). An audio recording is played through and students are allowed to take notes while listening to it. They are given 20 minutes to think together and share what they have heard with each other. Then, following the oral exchange of information and ideas, the participants are required to reconstruct the text in a written form.

The dictogloss technique provides for operationalization of the abstract idea that the class is a social network of interdependence, as well as representation of L2 classroom discussion as constituting a discursively created space that allows for self-regulation, exercising autonomy, and self-organization. The dictogloss tasks are selected for the purposes of this research study because they are directed at the metaskills that are indispensable for L2 learners to become autonomous agents capable of controlling and self-directing their language performance experiences.

The second type of tasks nested within a cooperative L2 evaluation approach comprises jigsaw tasks. The L2 learners are distributed in groups of four, with one group consisting of five students. The outcome of the task is a story collaboratively compiled by each student group. Participants are required to jointly manage components of the task accomplishment. In the process of working on the task, they are expected to construct collectively a scaffold for each other's L2 performance. As with the previous types of tasks described above, jigsaw tasks are posited to promote both the negotiation of meaning, the negotiation of form, and negotiation of subject position.

The jigsaw task is mainly aimed at encouraging learners to ask for information, to seek clarification, to use circumlocution as well as a whole range of linguistic and nonlinguistic resources they have mustered to negotiate meaning, to stick to the communicative task. Students' implicit, unconsciously-held knowledge is targeted in both kinds of free-response tasks.

3.9. Research tools

The tools used in this study vary in degree of explicitness with which data are elicited, as well as in degree of specificity with which items are formulated. In particular, data collection for this hypothesis-testing research has been performed by employing the following means: self-completed standardized questionnaires with close-ended response categories, semi-structured post-treatment interviews with teachers and focus group interviews with high-school students,

The self-report questionnaire offers limited response options. I have used a modified version of Gardner's AMTB (the Attitudes and Motivation Test Battery) – an instrument in which, instead of a single measurement dimension, multiple psychological constructs are involved. I rely on multi-item scales, so that the necessary data could be obtained by more than one item. The scores for the items addressing the same target are summed up. This instrument contains factual items designed to yield descriptive information, behavioral items aimed at eliciting data on students' L2-related activities, practices and habits, and items focused on non-factual matter, in particular – their attitudes, values, and opinions.

The rating instrument adopted is a six-level Likert-type scale, where the two end points are "strongly disagree" and "strongly agree". The instruments with which data have been collected are selected for this study primarily because of their established validity and reliability.

3.10. Ethics

The participation of learners in this research was voluntary and dependent on the consent of parents. They were informed that they could at anytime decide not to be involved in the study without any negative consequences. The personal information collected was confidential and its sharing did not have any negative effect on their ESL grades.

4. Results

4.1 Research hypothesis 1

In view of the **first research hypothesis (H1**), an important goal of the study is establishing whether there is a statistical difference between the experimental and the control group as to the post-treatment scores for the *first variable* – L2 motivation. The results of the conducted univariate ANOVA analysis, with dependent variable of gain scores at the $\alpha = .05$ level, indicate that there is a statistically significant main effect for the AMTB subscales under examination, as follows: *Interest in foreign languages*, $F(1, 48) = 20.321$, $p < .001$, *Motivational intensity to learn English*, $F(1, 48) = 8.527$, $p < .05$, *Desire to Learn English,* $F(1, 48) = 15.260$, $p < .001$, as well as *English Course Evaluation*, $F(1, 48) = 26.423$, $p < .001$. Likewise, the result for the *Attitude Towards Learning English* scale is significant, $F(1, 48) = 72.464$, $p < .001$. Based on the analysis of the empirical data, while controlling for the pre-treatment scores, the **research hypothesis (H1)** is confirmed.

4.2 Research hypothesis 2

The ANOVA analysis for the *second non-linguistic variable* also demonstrates significant treatment effect, $F(1, 48) = 27.035$, $p < .001$. Based on the statistical analysis of the data obtained on the ESL Anxiety scale, the **second research hypothesis (H2)** is also accepted.

4.3 Research hypothesis 3

In order to check **research hypothesis 3** (**H3**), I have examined whether there is a considerable inter-group difference in the variation in *L2 achievement* rendered in terms of L2 grades. The results of formal classroom assessment in the control and the experimental group have been analyzed in a *univariate analysis of variance* with *treatment effect* as the independent variable. I have used ANOVA to partially adjust for preexisting differences among the groups. The results obtained indicate that the increase in L2 achievement is greater for participants in the treatment condition ($M = .37$, $SD = .24$) than for those in the control condition ($M = .07$, $SD = .23$).

The calculation of the 95% gain score confidence intervals around each mean for the control and the experimental group (ranging from .155 to .288, *Table 1*) indicates that it does not overlap zero. This means that there is a significant improvement for the students who are subjected to the experimental treatment.

Table 1. Treatment Effect

Grand Mean			
Dependent Variable: GainScores			
		95% Confidence Interval	
Mean	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound
.221	.033	.155	.288

The results of the *F-statistic* reveal a significant influence F(1, 48) = 19.812, with a probability of chance occurrence $p < 0.001$ (*Table 2)*. A conclusion could be drawn that the obtained F-ratio is not likely to occur by chance. The statistical significance attained by the outcome results is high. It furnishes evidence of the probability that the observed effect, i.e., the statistically significant difference between the two research groups, is the result of the treatment, and is not due to random error.

Table 2. Results of Univariate ANOVA

Tests of Between-Subjects Effects						
Dependent Variable: GainScores						
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	1.078[a]	1	1.078	19.812	.000	.292
Intercept	2.446	1	2.446	44.983	.000	.484
Treatment Effect	1.078	1	1.078	19.812	.000	.292
Error	2.611	48	.054			
Total	6.135	50				
Corrected Total	3.688	49				
a. R Squared = .292 (Adjusted R Squared = .277)						

The results of the statistical analysis show that the group that indicated an increase in the levels of L2 motivation, as well as alleviation of anxiety, demonstrated a statistically significant increase in the grades obtained in the second school term. The results of the conducted **univariate ANOVA analysis** (*Table 2)* indicate that the **third research hypothesis** (**H3**) cannot be rejected **($\rho = 0.00$).**

5 Conclusions and implications

5.1 Final considerations and conclusion

Issues involved in testing and evaluating foreign language competence have often been discussed from perspectives that hermetically isolate intrapshychological from interpsychological processes that *ipso facto* mingle and interpenetrate one

another. The present research is grounded on a theoretical position that provides for exploring the role of two non-linguistic variables at the intersection between the personal and the social realm.

The context-bound variables under examination are not rendered in this classroom-based EFL study as monolithic, stable, invariable categories. The pivotal presupposition on which the research design was premised is that both individual differences and L2 competence manifest themselves, and could be explored, within a situational context when due regard is paid to the social dimension.

A dialectical view is offered in this paper arguing that L2 motivation and L2 anxiety are formed as one moves between private and public, individual and sociocultural. It presents the results of applying a conceptual framework for evaluating foreign language performance which provides for making assessment an integral natural part of L2 use. This perspective is in keeping with the general trend of moving from "testing learning of students to assessing for students learning" (Birenbaum and Feldman, 1998).

An integrative model of studying L2 performance is proposed. It utilizes elements of both Vygotsky's sociocultural tradition – for the purpose of designing the employed L2 tasks – and Gardner's socio-psychological perspective, which, I argue, could provide glimpses into the way affective variables interact with the larger social context. The main goal is exploring L2 motivation and L2 anxiety in a local L2-activity educational setting where participants are actively engaged in collaborative discourse creation relying on psychological, cultural and historical resources.

The quasi-experimental study the present paper reports on adds to the existing body of research. Two main conclusions have been drawn. First, a relation exists between enhancing L2 motivation and increase in L2 achievement. Second, the study proves that the learners whose levels of L2 anxiety decrease outperform the control group language learners who show no statistically significant variation. The empirical evidence reiterating the role of L2 motivation and L2 anxiety for Bulgarian high school students is in line with findings of previous research focused on the impact of motivational factors on L2 achievement.

5.2 Implications

The results of the study have important implications for pedagogical practice. They furnish evidence of the effect of non-linguistic factors on L2 success. Statistical analysis of the empirical data suggests that fostering L2 motivation and reducing L2 anxiety project upon pedagogical outcomes and could serve the purpose of a powerful catalyst for instigating learning. These findings could prove useful for FL teachers who might take them into consideration in the efforts to develop communicative, interactive and engaging L2 classroom environment.

5.3 Recommendations

The aim of this study was providing a non-dualist account of two non-linguistic variables and their impact on students' L2 performance, thus challenging any

antithetic tendencies in early applied linguistic investgation. Research attention may also be directed at achieving this aim based on other frameworks that make it possible to examine personal and interpersonal factors in their interrelatedness, in a non-dichotomizing way, from a relational perspective.

Further studies could be conducted to account for the degree to which variation in the levels of *non-linguistic factors* can result in improving concrete language skills, in order to establish the relationship between changing their values in a positive direction and the rate and success with respect to those skills. Subsequent research endeavors could also be directed at different tasks and procedures prompting L2 use while students' attention is not focused on grammatical forms and structures but on construction and negotiation of meaning.

Additionally, other researchers may carry out investigation oriented to specific aspects of the complex constructs under consideration to shed more light on the relationship between variation in their values and L2 achievement across different modalities and skills.

REFERENCES

Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: the case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78(2).

Birenbaum, M. and Feldman, R. (1998). Relationships between learning patterns and attitudes towards two assessment formats. *Educational Research, 40* (1), 90 – 97.

Brophy, J. (2010). *Motivating Students to Learn*. New York: Routledge.

Crookes, Gr. and Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469 – 512.

Davies, Al. (1999). *An Introduction to Applied Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Dickinson, L. (1995). Autonomy and Motivation: A Literature Review. *System*, 23(2), 165 – 174.

Dörnyei, Z. (1994). Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications, *Language Learning*, 53, 3 – 32.

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117 – 135.

Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 519 – 538.

Dörnyei, Z. and Schmidt, R. (Eds.). (2001). *Motivation and Second Language Acquisition.* Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z. and Ushioda, Em. (Eds.). (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1997). Second language acquisition. In *Oxford Introduction to Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Endler, J. (1980). Natural selection on color patterns in Poecilia reticulata. *Evolution*, 34(1), 76 – 91.

Forman, El. and McPhail, J. (1993). Vygotskian perspective on children's collaborative problem-solving activities. In: E. Forman, N. Minick, and C. A. Stone (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*, 213 – 229. New York: Oxford University Press.

Fröhlich, W. (2010). *Wörterbuch Psychologie.* München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.

Gardner, R. and Lambert, W. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 191 – 197.

Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.

Gardner, R. and Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

Gardner, R. (2001). Language learning motivation: The student, the teacher, and the researcher. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 6, 1 – 1.

Heckhausen, Jutta and Heinz Heckhausen, H. (Eds.). (2006). *Motivation und Handeln*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Hickey, D. (1997). Motivation and contemporary socio-constructivist instructional perspectives. *Educational Psychologist*, 32, 175 – 193.

Hickey, D. and Grenade, J. (2004). *The influence of sociocultural theory on our theories of engagement and motivation*. Greenwich, CT: Information Age Press.

Horwitz, El., Horwitz, M., Cope, J. (Eds.). (1986). *The Modern Language Journal*, 70(2), 125 – 132.

Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In: J. Pride, and J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*, 269 – 285.

Johnstone, K. (1999). *Research on language learning and teaching: 1997-1998. Language Learning*. London: Routledge.

Kleppin, K. (2002). Motivation. Nur ein Mythos? Teil II [Motivation. Just a myth? Part II]. *Deutsch als Fremdsprache*, 39(1), 27.

Knowles, M. (1975). *Self-directed Learning: a Guide for Learners and Teachers*. Chicago: Follett Publishing.

Lantolf, J. (2000). Introducing sociocultural theory. In: J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Lightbown, P. and Spada, N. (2001). Factors Affecting Second Language Learning. In Candlin, C. N., and Mercer, N. (Eds.). *English Language Teaching In Its Social Context: a reader*. London: Routledge.

McDonough, S. H. (1981). *Psychology in Foreign Language Teaching.* (2nd edn.). London: Unwin Hyman Ltd.

McInerney, D. and Van Etten, S. (Eds.). (2002). *Big Theories Revisited. Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning*, 4. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Oldfather, P. and Dahl, K. (1994). Toward a social constructivist reconceptualization of intrinsic motivation for literacy learning. *Journal of Reading Behavior,* 26(2), 139 – 158.

Oxford, R. and Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal,* 78(1), 12 – 28.

Paris, Sc. and Turner, J. (1994). Situated motivation. In: P. R. Pintrich, D. R. Brown, and C. E. Weinstein (Eds.), *Student Motivation, Cognition, and Learning*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Phillips, El. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *Modern Language Journal*, 76, 14 – 26.

Pintrich, P. and Maehr, M. (Eds.). (1995). *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes*. JAI Press.

Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, 451 – 502. San Diego, CA, US: Academic Press.

Schwerdtfeger, I. (2003). Gruppenunterricht und Partnerarbeit [Group lessons and partner work], In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* [Foreign language teaching handbook], 4th edn, Tübingen: Francke, 254 – 257.

Scovel, Th. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning, 28*(1), 129 – 142.

Sivan, Ev. (1986). Motivation in Social Constructivist Theory. *Educational Psychologist*, 21(3), 209 – 233.

Tobias, S. (1980). Anxiety research in educational psychology. *Journal of Educational Psychology, 71*(5), 573 – 582.

Turner, J. C., Thorpe, P. K., and Meyer, D. K. (1998). Students' reports of motivation and negative affect: A theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 758 – 771.

Urdan, T. (1999). *Advances in Motivation and Achievement: The Role of Context*. UK: Emerald Group Publishing Limited.
Ushioda, Em. (1996). *Learner autonomy 5: The role of motivation*. Dublin, Ireland: Authentik Language Learning Resources.
Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press
Walter, M. and Peake, P. (1982). Beyond Déjà Vu in Search for Cross-Situational Consistency. *Psychological Review*, 89(6),730 – 755.
Williams, M. and Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
Wine, J. (1982). Evaluation anxiety: A cognitive-attentional construct. In: H. W. Krohne and L. Laux (Eds.), *Achievement, stress, and anxiety*. New York: Hemisphere.

✉ **Ms. Marya Tsvetkova, PhD. student**
University of Sofia
Sofia, Bulgaria
E-mail: mary.tsvetanova@gmail.com

Doctoral Research
Докторантски изследвания

УСТОЙЧИВОСТ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ПРИ ПОВТОРНО ИЗМЕРВАНЕ С ТЕСТ И ОТЧИТАНЕ НА УСПЕВАЕМОСТТА НА УЧЕНИЦИТЕ СЛЕД ПРОВЕДЕНА ДИДАКТИЧЕСКА ТЕХНОЛОГИЯ

Десислава Тодорова
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Използването на тест за повторно измерване на успеваемостта на учениците от контролната и експерименталната група при провеждането на дидактически експеримент цели да установи и сравни равнището на формираност на комуникативноречевите компетентности у изследваната група лица. Анализът на получените данни ще подпомогне отчитането на резултатите, до които е достигнал всеки от класовете. Това ще докаже устойчивостта на развитието на учениците и ще отчете ефективността от проведената дидактическа технология за подобряване на образованието.

Всички използвани диагностични процедури потвърждават връзката и зависимостта при усвояването на езиковите и литературните знания на учениците, както и повишаването на училищната успеваемост от представителите на експерименталната група.

Ключови думи: комуникационна реч; компетентност; образование; повторно тестване; дидактическа технология

На основата на проведен констатиращ експеримент през месец април 2017 г. чрез ***два авторски дидактически теста***, които служат за диагностичен инструментариум, с помощта на който да се установи равнището на формираност на езикови компетентности у учениците в началния етап на основната степен на образование, са оформени двете групи, съответно контролна и експериментална. Изследваната с тестове случайна и репрезентативна извадка е с общ обхват 402 ученици от 18 паралелки на средни и основни училища в страната (56. СУ, 119. СУ, 90. СУ, 16. ОУ – София, и ОУ „Елисавета Багряна“ – Сливен) и изводите биха могли да служат като информация за цялата популация. Двата авторски дидактически теста притежават нужната критериална и съдържателна валидност и надеждност, сле-

дователно измерват наличието на езикови компетентности у учениците в посочената възрастова група.

В ***контролната*** и в ***експерименталната група*** са включени по 25 ученици (13 момчета и 12 момичета) от два четвърти класа на столично училище (56. СУ), които са получили приблизително еднакви рангове при проведеното тестово проучване през месец април 2017 г. Учителите, които им преподават, са с приблизително еднакви характеристики – млади учители, на близка възраст и с подобен професионален опит. Средната величина от ранга на контролната група е 7,24, а на експерименталната е 7,44. Стандартното отклонение на контролната група е 2,067, а на експерименталната е 2,123 (таблица 1). Следователно групите са изравнени в началото на експеримента по посока на техните реални учебни постижения, умствен потенциал и възможности за развитието им.

Таблица 1. Средна стойност (Mean) и стандартно отклонение (Std. Deviation) на получения ранг от дидактическите тестове на контролната и експерименталната група

РАНГ * ГРУПА **Ранг**			
Група	**Mean**	**N**	**Std. Deviation**
Контролна група	7,24	25	2,067
Експериментална група	7,44	25	2,123
Total	7,34	50	2,076

Ре-тест е проведен в началото на месец май 2018 г. с ученици от контролната и експерименталната група и цели да установи равнището на формираност на езиковите и литературните компетентности вследствие на проведената дидактическа технология. Той е продължение на поредицата от проведени диагностични процедури за установяване на ефективността от обучението и прилагането на нови подходи в работата на учителя.

Подготвителният етап от провеждането на теста е свързан с установяването на неговите качества и анализ на тестовите задачи. Той включва проверка и оценка на отговорите, изчисляване на общ тестов бал, извеждане на силна и слаба група. Следва определяне на трудността на всяка задача, дискриминативната ѝ сила и анализ на дистракторите.

Апробацията на теста е проведена с три ученически класа на столично училище (56. СУ „Проф. К. Иречек“) и включва 68 ученици. От тях 28 са момчета и 40 са момичета на възраст 9, 10 и 11 години. Съгласно политиката на Министерството на образованието и науката за интеграция в образователния сектор и осигуряване на подкрепа на личността[1)] в масовите паралелки се обучават ученици от различен етнически произход (роми, турци, евреи и др.).

В настоящото проучване има представители от български, но и от ромски, турски, сирийски и африкански произход.

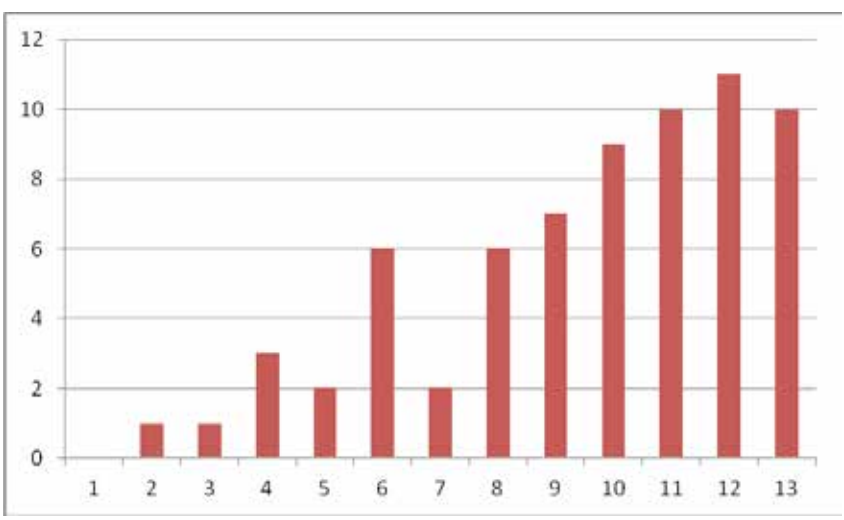
Ре-тестът е съставен по подобие на този от предходната година, притежава еднаква тежест на задачите и обхваща следните дялове на езика – фонетика, граматика (морфология, синтаксис), лексика. Съдържа 10 езикови и литературни задачи – 4 със структуриран отговор (а, б или в), 5 с възможност за конструиране на отговор и 1 задача за свързване. Всеки въпрос отговаря на конкретен показател за формирана езикова и литературна компетентност в четвърти клас.

Въпрос № 8 се отнася до дял „Фонетика“, въпрос № 9 – до дял „Граматика“ (Морфемен състав на думата) и № 3, 4, 5 и 6 (Части на речта), въпрос № 1, 2 и 7 (Синтаксис) въпрос № 10 (А) и (Б) до дял „Лексика“.

Първоначалната обработка на информацията установи *ниво на трудност на всяка една от задачите* от 45 – 75 % (при норма P = 20 – 80%) и *дискриминативна сила* от 0.50 до 0.90 (при норма D > от 0.40) (Stoyanova, 1996: 182 – 187).

Задачите, включени в теста, са добре формулирани. *Не се забелязват неработещи дистрактори.* Средната стойност на получения ранг е 9.04 точки при възможни 13 точки и стандартно отклонение (3,015).

От направеното *честотно разпределение* на общия тестов бал (фигура 1) спрямо броя вярно решени задачи ясно личи, че по-голям брой от учениците са получили по-високи резултати. Ниските стойности са прецедент, обхващат много малък брой ученици и бихме могли да твърдим, че равнището на формираност на езиковите и литературните компетентности у учениците е във висока степен.



Фигура 1. Честотно разпределение на общия тестов бал

Корелационна връзка се забелязва между всеки един от посочените въпроси, което потвърждава връзката и зависимостта между всеки един дял на езика с останалите. Най-силна корелация (от 0,411** до 0,534**) има между въпросите, които са в дял „Граматика“ – Части на речта, с тези от дял „Граматика“ – Синтаксис, и между дял „Граматика“ – Части на речта, с тези от дял „Лексика“ (0,447**). Друга зависимост има между въпросите в дял „Граматика“ – Части на речта, и тези в дял „Фонетика“ (0,507**).

Интересна корелационна връзка (от 0,394** до 0,589**) има между класа и отговорите на въпросите в дял „Граматика“ – Части на речта и Синтаксис, както и с ранга на изследваните лица (0,492**). Това означава, че пропуските, които имат учениците в учебното съдържание по предмета, се отразяват пряко върху тяхната училищна успеваемост и върху резултатите им от обучението.

Не се забелязва връзка между отговорите на въпросите и пола и възрастта на реципиентите, което е показател за доброто измерване на реалните възможности на учениците по предмета български език и литература.

Значима корелация (от 0,460** до 0,705**) има между всеки един от въпросите и ранга на изследваните лица, което доказва, че знанието във всеки един дял от езика е определящо за крайния резултат и за училищната успеваемост на четвъртокласниците.

Резултатите от първоначалната обработка на данните показват, че Ре-тестът притежава добра вътрешна връзка между задачите и може да послужи за измерване на езиковите и литературните компетентности на учениците от четвърти клас. Тестът притежава нужната съдържателна валидност и би могъл да се ползва като диагностичен инструмент.

Фонетичните знания според настоящия Ре-тест са усвоени при 80% от изследваните лица за разлика от миналогодишния тест, при който те са 75,25%.

Граматичните знания са представени от дял „Морфология“ (Морфемен състав на думата – 60 %, и Части на речта – 87,79 %) и „Синтаксис“ (60,33%). Данните, получени от миналогодишното измерване на същите величини, са следователно – знания в дял „Морфология“ (Морфемен състав на думата – 66,15 %, и Части на речта – 82,90 %) и „Синтаксис“ (75,80 %). Отново се отчита по-ниска стойност в усвоените знания от учениците при морфемния състав на думата, но също така подобно занижаване се наблюдава и при синтактичните знания.

Лексикалните знания са формирани у 93,30% от учениците. Процентът е по-висок спрямо данните от миналата година, които са 77%. И отново се потвърждава, че този дял на езика е усвоен в най-висока степен от четвъртокласниците вероятно поради изпреварващото развитие на устната пред писмената реч.

Средната стойност от измерването на всички дялове на езика, взети заедно, от първия тест е 75,46%, а от Ре-теста е 75,35%. Това означава, че усвоените знания от учениците по предмета са формирани във висока степен.

Формирането на литературните компетентности и по-конкретно – доколко е усвоено *четенето с разбиране на художествен текст* от учениците, бихме могли да измерим чрез поставените задачи – „Съставете три въпросителни изречения към текста“, „Кое е личното местоимение в предпоследното изречение от текста?“, „Открийте три прилагателни имена от текста и ги степенувайте“. По-високи стойности и верни отговори са дали представителите от експерименталната група, което потвърждава повишаването на успеваемостта на учениците и бихме могли да твърдим, че това е следствие от проведената дидактическа технология и от приложените нови стъпки в отделните части на урока. По този начин учениците усвояват умения за по-лесна ориентация в ново художествено произведение, прилагайки различни техники на работа, използвани по време на проведения експеримент.

Съставянето на въпросителни изречения към текста, който са прочели учениците непосредствено преди изпълнението на поставените задачи (таблица 2), е изпълнено в 86,96% от представителите на експерименталната група и в 65,22% от тези на контролната група.

Таблица 2. Брой отговорили ученици на поставената задача „Съставете три въпросителни изречения към текста“

Въпрос 7 * Клас Crosstabulation			
Count			
		Клас	
		Контролна група	Експериментална група
Въпрос 7	Вярно	15	20
	Невярно	7	2
	Частичен отговор	1	1
	Total	23	23

Откриването и определянето на употребеното лично местоимение в предпоследното изречение от текста (таблица 3) е изпълнено в 86,96% от представителите на контролната група и в 91,30% от тези на експерименталната група.

Откриването и степенуването на три прилагателни имена от текста (таблица 4) е изпълнено в 78,26% от представителите на експерименталната група и в 60,87% от тези на контролната група.

Таблица 3. Брой отговорили ученици на поставената задача „Кое е личното местоимение в предпоследното изречение от текста?“

Въпрос 6 * Клас Crosstabulation			
Count			
		Клас	
		Контролна група	Експериментална група
Въпрос 6	Вярно	20	21
	Невярно	3	2
	Total	23	23

Таблица 4. Брой отговорили ученици на поставената задача „Открийте три прилагателни имена от текста и ги степенувайте“

Въпрос 3 * Клас Crosstabulation			
Count			
		Клас	
		Контролна група	Експериментална група
Въпрос 3	Вярно	14	18
	Невярно	4	2
	Частичен отговор	5	3
	Общо	23	23

От направения анализ на тестовите задачи в Ре-теста, който доказва тяхната връзка и зависимост помежду им (тяхната съдържателна валидност), и от съпоставянето на получените данни с тези от предходната година по дялове на езика се установява *устойчивостта на измерването* на търсените величини с помощта на дидактически тест.

За да проверим и отчетем доколко са се повишили или понижили езиковите знания на учениците от контролната и от експерименталната група, е необходимо да вземем предвид данните, които са получили класовете при първоначалното измерване от април 2017 г. и последващото измерване от май 2018 г. след провеждането на дидактическата технология (таблица 5).

Данните от първоначалното измерване на езиковите знания на учениците от контролната и от експерименталната група чрез тест през 2017 г. показват равни стойности в дял „Фонетика“ (72%) и дял „Лексика“ (88%). По-високи стойности, но с незначителна разлика – в рамките на 2,33, 2,00 и 6%, има между различните части от дял „Граматика“ на учениците от експерименталната група.

Таблица 5. Съпоставяне на резултатите от провеждането на двата езикови теста с ученици от контролната и от експерименталната група

Тест 2017 г.						
		Фонетика	Морф. съст. на думата	Части на речта	Синтаксис	Лексика
	Контролна група	72 %	57.67 %	86 %	74 %	88 %
	Експериментална група	72 %	60 %	88 %	80 %	88 %
Ре-тест 2018 г.						
		Фонетика	Морф. съст. на думата	Части на речта	Синтаксис	Лексика
	Контролна група	95.65 %	78.26 %	69.56 %	72.46 %	100 %
	Експериментална група	86.96 %	82.61 %	76.08 %	60.87 %	100 %

Ре-тестът от 2018 г. установява отново равни стойности на учениците в дял „Лексика“ (100%). По-висока стойност с 8,69% в дял „Фонетика“ и с 11,59% в дял „Синтаксис“ за представителите от контролната група. И повишаване на резултатите с 4,35 и 6,52% в дял „Морфология“ – Морфемен състав на думата и Части на речта, за учениците от експерименталната група.

От обработката на количествената информация и качествения анализ на стойностите, получени чрез тестово измерване на езиковите знания на учениците, се установи устойчивост на резултатите в контролната и в експерименталната група по посока на формираност на комуникативноречевите им компетентности.

Като подкрепящ метод е използван *проучване на училищната документация.* Средният успех по учебния предмет български език и литература на учениците от контролната група е много добър (5.21), а на тези от експерименталната група е много добър (5.38). Средните оценки по български език и литература – ЗИП (по време на които часове е проведена дидактическата технология), са съответно много добър (5.33) за представителите от контролната група и много добър (5.46) за тези от експерименталната група. Получената разлика във финалното оценяване на двете групи лица е съответно 0.17 единици по български език и литература и 0.13 единици по български език и литература – ЗИП. И при двата учебни предмета се забелязват постигнати по-високи резултати от обучението в експерименталната група. Това означава, че проведената дидактическа технология подпомага и улеснява формирането на езиковите, а оттам и на литературните

компетентности на учениците и оказва позитивно влияние върху тяхната училищна успеваемост.

Поради факта, че изследваната група лица е от четвърти клас, бяха взети предвид и резултатите, които са получили учениците от *националното външно оценяване* по български език и литература, като независим източник на оценка. Изпитването е съобразено с изучаваното учебно съдържание по предмета. Контролната група е със среден резултат много добър (5.47), а експерименталната група – с отличен (5.60). Получената разлика е от 0.13 единици в полза на учениците от експерименталната група.

Заключение

Критериите, на основата на които е направен сравнителният анализ от резултатите на експерименталната и на контролната група, са равнище на формираност на комуникативноречевите компетентности на учениците в различните дялове на езика (фонетика, морфология, синтаксис, лексика) и уменията на учениците да четат, разбират и отговарят на задачи след прочетено художествено произведение.

Регулярното измерване на езиковите компетентности на учениците чрез тест показва устойчивост на получените резултати в двете изследвани групи. Направеният паралел с литературните компетентности на учениците потвърждава повишаването на успеваемостта им в експерименталната група. Бихме могли да твърдим, че това е следствие от проведената дидактическа технология в класа.

В подкрепа на това твърдение е използвано проучването на училищната документация. Взети са предвид средният успех на учениците от двата класа и резултатите им от националното външно оценяване, като независим източник на оценка.

Всички използвани диагностични процедури потвърждават връзката и зависимостта при усвояването на езиковите и литературните знания на учениците, както и повишаването на училищната успеваемост от представителите на експерименталната група.

БЕЛЕЖКИ

1. Стратегия за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства (2015 – 2020), Министерство на образованието и науката, с.5 и с.13 URL: https://www.mon.bg/?go=page&pageId=74&subpageId=143 (дата на посещение 30.01.2018 г.).

ЛИТЕРАТУРА

Стоянова, Ф. (1996). *Тестология за учители.* София: Атика.

REFERENCES
Stoyanova, F. (1996). *Testologiya za uchiteli*. Sofia: Atika.

SUSTAINABILITY OF THE RESULTS IN THE MEASUREMENT WITH TEST AND REPORTING STUDENTS' PERFORMANCE FOLLOWING DIDACTIC TECHNOLOGY

Abstract. The use of a test for measuring the success rate of students in the control and experimental group in conducting the didactic experiment aims to establish and compare the level formation of the communication speech competence in these groups of persons. The analysis of the data obtained will help the reporting of the results, which has reached each of the classes. This will demonstrate sustainability in the development of the students and will take into account the effectiveness of didactic technology for improving education. All diagnostic procedures that are used confirm the relationship and dependence on learning the pupils' linguistic and literary knowledge, as well as increasing school success by the representatives of the experimental group.

Keywords: communication speech competence; education, re-testing; didactic technology

✉ **Ms. Desislava Todorova, PhD. student**
University of Sofia
Sofia, Bulgaria
E-mail: desitodorova@mail.bg

Doctoral Research
Докторантски изследвания

ПЕДАГОГИЧЕСКА ТЕХНОЛОГИЯ ЗА СТИМУЛИРАНЕ НА ЧЕТИРИТЕ ОСНОВНИ УМЕНИЯ – СЛУШАНЕ, ЧЕТЕНЕ, ГОВОРЕНЕ И ПИСАНЕ, ФОРМИРАНИ В ПРОЦЕСА НА ОГРАМОТЯВАНЕ В ПЪРВИ КЛАС

Даниел Полихронов
Софийски университет „Свети Климент Охридски“

Резюме. Статията представя педагогическа технология за постигане на комуникативно речева компетентност в периода на ограмотяване в първи клас. Предложени са четири субтехнологии за паралелно и синхронно овладяване на четирите езикови умения – слушане, четене, говорене и писане, чрез различни дейности за мултисензорно учене, стимулиращо процеса на ограмотяване в мултикултурна среда. Представената технология е подходяща за приложение в учебна среда. Тя е носител на иновативни аспекти, пречупени през призмата на съвременното педагогическо пространство. Съобразена е със спецификата на формиране на комплексна комуникативноречева компетентност в процеса на ограмотяване в мултикултурна среда в първи клас.

Ключови думи: педагогическа технология; грамотност; слушане; четене; говорене; писане; мултикултурна среда

Фундаменталната педагогическа технология за ограмотяване в образователна среда следва критериалните изисквания на Общата европейска езикова рамка – стандарт, който описва диференцирано компетенциите при изучаване на език на основата на четири основни умения: слушане, четене, говорене и писане. На тази основа се очертава и структурата на технологията, а именно:

– първа субтехнология – на етап слушане;
– втора субтехнология – на етап четене;
– трета субтехнология – на етап говорене;
– четвърта субтехнология – на етап писане.

Педагогическите техники и похвати на равнището на четирите субтехнологии се базират на Държавния образователен стандарт за общообразователната подготовка по български език и литература в началния етап на основната образователна степен. За постигане на комуникативноречевата компетентност в

обучението по български език и литература, в това число и в процеса на ограмотяване в първи клас, е необходимо паралелно и синхронно овладяване на четирите езикови умения – слушане, четене, говорене и писане. Очакваните резултати като краен образователен продукт след апробирането на педагогическата технология би трябвало да са практическо изражение и приложение на критериалните изисквания на Учебната програма по български език и литература за първи клас (общообразователна подготовка).

Първа субтехнология – на равнище слушане

Слушане на музикални произведения – въпроси и отговори, разказ, израз на оценка. Пуска се музикално произведение или приказка. След това се задават въпроси, свързани с чутото произведение, на които децата следва да отговорят. Дейността спомага за формиране на умения за слушане с разбиране.

Музикални паузи. Децата застават на разстояние помежду си и се пуска музика. Върху цветни форми, разположени на земята, се поставя картинка, буква или дума. Когато музиката спре, се посочва картинка, буква, цифра или дума, върху изображението на която децата трябва да стъпят[1)]. Чрез играта се развива умение за слушане и се обогатява лексикалният запас на децата.

След произнасяне на звук детето изтичва до съответната буква, изписана върху *стъпки от картон*[2)]. По този начин учениците на практическа основа, чрез съчетаване с физически дейности, се научават да разграничават звуковете и да ги свързват с техните печатни белези.

Чрез *пляскане в ритъма на рими* и *удряне на барабанче при произнасяне на дума на срички* учениците на емпирично равнище се научават да разграничават сричките в думата.

Игри на думи, съчетани *с физически дейности*. При подаване на топка, изкачване на стълби, подскоци и други физически активности на детето се задават въпроси, на които да отговори, да довърши изречение или съчетание от думи. Пример: *Игра с топка. На детето се подава топка и се задава прилагателното име „красива“. От детето се очаква да хване топката и да я върне, произнасяйки подходяща дума, която се съгласува по род и число със зададената дума – „природа“, „птица“ и т.н.*

Ежедневни дейности, съчетани с разказ за извършваната дейност, въпроси и отговори. „Един добър начин да научим децата на разни думи, е да говорим за всичко, което правим заедно с тях“ (Holt, 2010: 102).

„Слушай и рисувай“. След прочит на кратка история детето рисува картина върху чутия прочит. Чрез дейността детето развива уменията си за разбиране чрез слушане, визуализация и рисуване[3)].

Подчертаване, маркиране, ограждане на букви, думи във *вестници, списания и рекламни листовки от магазини.* Във вестник, списание, книжка, рекламна листовка или брошура детето трябва да открие и подчертае или

огради буква, чийто звук е произнесен. Задачата може да изисква от детето да посочи или огради дума от текста или картина, изобразяваща дума, която сте произнесли. Дейността спомага за изграждане на умения у учениците за звуков анализ, за развитие на фонематичния слух и едновременно с това за разпознаване на печатния белег на звука. По този начин се автоматизира рефлексията на слухово-зрителния процес на разпознаване на произнесения звук. Изграждането на асоциативно мислене по отношение на връзката между звука и съответстващата му буква е предпоставка за формиране на умения за правилно писане.

„Звуково бинго“. Играта е групова и има състезателен характер. Всеки участник разполага с по 6 предмета, които поставя върху своя лист – по един във всяка кутийка. На разбъркани и обърнати листове има написани букви. Всеки участник тегли лист и назовава звука на съответната буква. Този, който има пред себе си предмет, започващ с този звук, го премахва от своя лист. Участникът, който пръв премахне всички предмети от своя лист, печели играта. Трябва да се подберат предмети, започващи както с еднакви звукове, така и с различни, така че да има победител в играта. Важно е детето/децата да гледат възрастния, докато произнася различните думи, и да следят движението на устните му. Добре е те да повтарят сами началните звукове, след като ги чуят[4]). Чрез играта се разчита на мултисензорното учене за развитие на фонематичния слух. Децата автоматизират буквите и техните звукове и умеят да ги диференцират.

Срещи със съвременни автори на детска литература. Организиране на срещи с детски писатели; четения и драматизации на техни произведения. Съвременните автори на детска литература все по-често участват в подобни срещи. Те използват различни дейности за съпреживяване на литературните произведения от децата. Чрез тях се ангажират и различни сетива за възприемане и осмисляне на художествените текстове от децата.

Втора субтехнология – на етап четене

Дирижирано четене по метода Сфумато (адаптиран вариант по Navratilová, M.). Учителят поема ролята на диригент. Важни са и жестовете на учителя за поддържане на мотивацията и волевата сфера на учениците. Той посочва буквите и учениците задържат произношението върху тях, докато не посочи следващата буква. Учителят може да „играе“ с дължината на произнасянето на думите – да удължава някои срички и да съкращава други. По този начин се пренасочват мотивационните и волевите процеси на учениците.

Игра за памет „Азбука“ (адаптиран вариант по Navratilová, M.). Интерактивна игра за запаметяване на изучените печатни букви. Може да се играе от две или повече деца. Всяко дете обръща две карти, назовава изображението на картинката и прочита написаната до него дума.

Малки дъски за букви (адаптиран вариант по Navratilová, M.). Използва се чувството на допира, докато децата се учат да четат. Развива се фината моторика. Буквите се подреждат върху малка дъска от ляво надясно, което позволява да се осъществи подготовка за писане, спазване на редовете и оставяне на пространство между думите. Работата с пластмасови табла на учениците дава възможност чрез докосването, като сетивно познание, за по-ефективното усвояване на звуковата форма на думите. Перцептивните процеси оптимално съдействат за възприемането на звука като фонетична единица.

Учителят може да направи диктовка на думи. Работата на децата може да бъде проверена гъвкаво и бързо. Може да бъде въведен и състезателен елемент на работа. Децата непрекъснато трябва да бъдат питани дали дадена дума означава нещо. По този начин се стимулира процесът четене с разбиране. Те могат сами да съставят думи, чрез което се разширява техният речников запас.

Уча се да чета (адаптиран вариант по Коняхина, Н.[5)]). Изрязват се картинки, които изобразяват думи. Във варианта на Наталия Коняхина са подбрани трисрични (СГ) думи на руски език, но може да се използват и двусрични или други трисрични (ГС, ССГ) думи. С помощта на спирала те се подвързват и децата следва да подредят правилно сричките, за да образуват думата, която изобразява картината. Изработеното дидактическо средство наподобява добре познатите книжки от картон, страниците на които също са подвързани със спирала. При тях децата трябва да открият първата буква на думата, която изобразява картинката вляво. След това прочитат думата на срички.

В България са познати и други варианти. В книгата на Георги Цонев „Гатанки на срички за мечки и пчелички“ (Tzonev, 2014) са предложени дванадесет гатанки за животни, чиито отговори са написани на срички в разбъркан ред. След като учениците отгатнат гатанката, те трябва да подредят сричките, така че да получат верния отговор, а след това и да го оцветят.

Чрез задачата у учениците се формира умение да четат срички и да ги сливат в думи. Може да бъде поставена и задача да изпишат думата в тетрадките си.

Четене с предмети от класната стая:

– четене на съществителни имена. В дървена кутия са поставени картончета с предмети от класната стая. Децата теглят произволно картонче, прочитат наименованието на съответния предмет и го поставят до съответния обект, който назовава то;

– съотнасяне на прилагателни към съществителни имена;

– съотнасяне на съществителни имена към глагол с цел образуване на прости изречения).

Кутии за четене на игрово-познавателна основа (модифициран вариант по Монтесори, М.[6)]):

– кутия със съществителни имена. На детето се дава кутия, в която има 12 картона, на които са написани следните думи: чиния, стол, маса, чаша, вилица, молив, лъжица, гума, раница, линия, чин, дъска. За изписаните съществителни имена на картоните има налични изображения. Детето изважда от кутията картон на лотариен принцип, прочита го, след което търси неговото изображение;

– кутия с прилагателни имена. Вторият етап е игрово-познавателното взаимодействие с кутия с прилагателни имена. Аналогично на предходната игра съществителните имена се заменят с прилагателни имена: малък, малка, голям, голяма, тесен, тясна, широк, широка, висок, висока, нисък, ниска. Детето тегли картон от кутията, прочита го и го съотнася към изображенията на предметите от кутията със съществителните имена. По този начин се формират умения за съгласуване на съществителни и прилагателни имена по род.

Трета субтехнология – на етап говорене

Артикулационни и дихателни упражнения – упражнения за дишане (вдишване и издишване през носа и/или устата; дишане през гърдите или от корема; свирене на духови музикални инструменти (хармоники, свирки, детски флейти и хармоники и други); упражнения за езика (изплезване на езика в четирите посоки; облизване с върха на езика на горната и долната устна последователно и кръгообразно облизване на двете устни; масаж на бузите с език от вътрешната страна на устата; последователно докосване на ъгълчетата на устата с език – „конче“, „бонбонче“, „облизване на зъбите“, „лопатка“ (изваждаме широк език), „шило“ (изваждаме тесен език с отворени уста); „фунийка“ (широк език и след това сгъване на страничните му крайчета до образуване на улей); „Приказка за веселото езиче“ (Pelova, Semizorova, 2016); „Разходка с автобуса“[7]; упражнения за устните („усмивка – хоботче – муцунка“; „целувка“; движения на устните като „риба на сухо“; „духане на свещ“; широка усмивка; широко отворени уста – като при зъболекар; „балони“; редуване на „усмивка“ и „фунийка“; придържане на молив с устни; вибриране, бръмчене с устни; свирене с уста); упражнения за атака на звука (преминаване от дишане към звукопроизвеждане). Артикулационната гимнастика е условие за успешното формиране на правилното звукопроизношение, а чрез контролираното дишане се постига правилно вокализиране и артикулиране на звуковете. Това е предпоставка за стимулиране на психомоторното развитие на детето, правилното звукоизвличане и преодоляването на интерференцията от майчиния език на фонетично и фонологично ниво.

В този контекст подходящи дейности са звукоподражателните игри и броилките и скороговорките, чрез които се съдейства за правилното интониране на звуковете в потока на речта на детето.

Имитационни (звукоподражателни) игри. Имитиране (звукоподражание) на звуци от животни – „Как лае кучето?“, „Как кукурига петелът?“, „Как прави кончето?“ и т.н.

Броилки и скороговорки. Чрез тях също се развиват езиковите способности на децата. Броилки: „Ала-бала ница, турска паница“; „Ала-бала портокала“; „Гръм падна от небето“; „Две петлета се скарали“; „Ема-ема есаса“; „Китка, китка, магданоз“; „Онче-бонче счупено пиронче“; „О-о-о, земното кълбо“; „Самолет номер пет“ и други. Скоропоговорки: „Здравко здравец бере. Бери Здравко здравец!“; „Кралица Клара и крал Карл крали кларинети“; „Петър плет плете, през три пръта преплита. Плети, Петре, плета, през три пръта преплитай“; „Рачо реже риба“; „Тумба-лумба шикалка, няма сватба никаква“; „Чичковите червенотиквеничковчета“; „Шише с уши на шосе се суши“ и други. Залъгалките, гатанките, песните, стихотворенията и приказките развиват езиковите умения на учениците.

Игри на думи, съчетани *с физически дейности* (подаване на топка, изкачване на стълби, подскоци и други).

Театрализирани игри. В тези игри детето възстановява в съзнанието си целия сюжетен скелет, облича в реч възприетото по зрителен път и достроява случката, опирайки се на логиката на сюжетното развитие. Движението и мимиката улесняват и същевременно обогатяват изграденото само по речев път, дават простор на детската инициатива (Ivanova, 2004: 192 – 198). По този начин театрализираните игри се превръщат в емоционален стимул за продуциране на реч.

На много деца им е по-лесно да разговарят от името на героя, чиято роля изпълняват. Това провокира у тях по-голяма емоционална изразителност, вживяване в ролята и импровизации. Това способства за изграждане на по-уверена и по-свободна емоционална реч в реалния живот (Bobrova, 2016: 6).

Моделът „Приказка-игра“. Моделът, конструиран от Цветелина Панайотова, е насочен към 2 – 10-годишни деца. Той има за цел развитие на езиковата култура и креативността на децата, ведно с двигателната активност. включва комбинация от музика, художествено слово, игри, театър, песни, танци, изобразителни, приложни и конструктивно-технически дейности (Panayotova, 2012).

Ежедневни и конструктивни дейности, съчетани с разказ на учителя и учениците за извършваните дейности. Използват се методите: наблюдение, демонстрация, разказ, обяснения и беседа. Чрез тях се стимулира формирането на уменията за водене на монологична реч и за участие в диалогична реч.

Рисуване с букви. Създаване на различни рисунки на основата на азбучните символи (букви със завъртулки[8)], превръщане на буквите в животни[9)] и други). У децата се изгражда умение за пространствено мислене и се развиват техните креативни способности.

Сюжетно-ролеви игри. За да се предотврати стихийното развитие на играта и за да може тя да се развие в целия си обем и да постигне резултатите си, е необходимо обособяването и разгръщането ѝ в няколко насоки: първата проследява изменението на заместването като основен механизъм за преобразуване на реалното действие в игрово; втората може да се проследи във връзка с изменението на тематиката и съдържанието ѝ, което е обусловено от усъвършенстването на използваните в играта моделиращи средства; третата се свързва с пресъздаването на съвместната дейност и отношенията между възрастните и нейното обществено-функционално разделение, което довежда до необходимостта действията и взаимодействията между партньорите и играта да се съгласуват (Ivanova, 2004: 187 – 192).

Настолни игри („Не се сърди човече“, „Опознай България“, „Пантомима“, „Монополи“, флаш карти и други). Изпълнение на игрите според указанията. По време на игрите учителите обясняват правилата на игрите и провокират децата да разказват за действията, които извършват или които биха или не биха извършили, както и да описват различните фигури и елементи на играта.

Четвърта субтехнология – на етап писане

Откриване на *пластмасови букви в торбичка,* без детето да гледа, след като чуе звука им. Развиват се умения за графична представа и памет за формата на буквите. Дейността е подходяща както за проверка на фонематичния слух у децата, така и за подготовка за четене и писане чрез автоматизиране на изучените графични белези на звуковете.

Писане с помощта на различни природни материали – писане в пясъчна кутия; писане с камъчета, жълъди или миди.

Писане с човешки тела. Децата изписват в пространството букви и думи с телата си. Подходящ за изпълнение е и азбучният танц (адаптиран вариант по Буянов, Б. 2006), при който учителят извиква или показва буква, която децата „изиграват“ под аранжимента на подходящи български музикални произведения.

По този начин се предлагат различни форми на възприятие на печатните белези на звуковете. Това спомага за формиране на „мускулно-осезателните възприятия“ (Montesori, 1932: 193) в процеса на писане. Според Монтесори децата, които са се научили „да пипат буквите“, започват „да ги чувстват“. Когато те не ги виждат, движенията на ръката им се ръководи от осезателното чувство в „движенията на мускулната памет“, а не от техния зрителен образ.

Кутия с изображения на познати обекти от околната среда (модифициран вариант по Монтесори, М.[10]). Върху чина на всяко дете има разпръснати букви с различни цветове: гласните – с червен цвят, и съгласните – със син цвят. В кутия са поставени картони с графични изображения на къща, риба, слон, стол, чаша, раница, вилица, маса, лъжица. След като изтегли картон на

лотариен принцип от кутията, детето изписва с букви названието на предмета, който е изобразен на картона. След като изпишат наименованието на обекта, децата изписват ръкописно думата в тетрадките си.

Писане с капачки (дейност по авторска идея). Ползва се кутията с изображения от предходната дейност. Пред детето са разположени капачки от пластмасови бутилки, на които са изписани букви. На детето се предоставя дъска, на която са залепени изрязани отвори букви, и то я изписва на дъската, като завива капачката с буквата на съответния отвор. По този начин се подпомага зрително-моторната координация око – ръка, която е в основата на стимулиране на фината моторика за писане.

Гривна от мъниста. Подреждане на сини и червени мъниста с различни размери на връв за съставяне на звуков модел на думата; подреждане на високи, големи и малки мъниста и „джапанки“ за моделиране на изречение[11)]. Чрез играта учениците се научават да моделират думи и изречения и същевременно се подобрява фината моторика.

Игра с чашки за съставяне на изречения. Децата подреждат чашки, за да съставят изречения. Върху всяка чашка има изписани по четири думи, които детето прочита и използва, завъртайки чашата. След като съставят съобщително изречение, те могат да го преобразуват във въпросително или подбудително или да го разширят, включвайки чашка, върху която има изписани прилагателни имена. Децата трябва да разполагат и с чашка, върху която има поставени и препинателни знаци, за да сложат край на изречението. Ученикът трябва да бъде провокиран да търси варианти за преобразуване на изреченията. Чрез играта децата четат думи и ги подреждат, като по този начин съставят изречения[12)]. Упражнява се както четенето на думи, така и съставянето на изречения. Обогатява се техният лексикален запас, подобрява се умението им за свързана реч, както и фината им моторика.

Предложените дейности нямат претенция за изчерпателност. Тяхната цел е да се дадат насоки и да провокират генерирането на нови идеи от учителите. Чрез тях се ангажират всички сетива на децата. По този начин се реализира мултисензорното обучение, което според Я. Мерджанова е: *„обучение, насочено към* формиране и активизиране на способностите на учениците едновременно да обработват, преобразуват и да използват информация от различните си сензорни системи в процеса на познание и на решаване на проблеми; *чрез* организиране на учебното съдържание и дидактическата среда на мултисензорен принцип; *с резултат* формиране на мултисензорна компетентност и развитие на метамисловни (когнитивно-афектни) и поведенчески стратегии“ (Merdjanova: 16 – 17).

Представената технология е подходяща за приложение в учебна среда. Тя е носител на иновативни аспекти, пречупени през призмата на съвременното педагогическо пространство, и е насочена към стимулиране на паралелното

и синхронно овладяване на четирите основни умения – слушане, четене, говорене и писане. Съобразена е със спецификата на формиране на комплексна комуникативноречева компетентност в процеса на ограмотяване в мултикултурна среда в първи клас.

Предложени са различни активности за мултисензорно учене, стимулиращо процеса на ограмотяване. Предложените дейности съдействат за развиване на фонематичния слух, за преодоляване на интерференцията от майчиния език и за обогатяване на лексикалния запас на учениците. От тях 1 е авторска, 5 са адаптирани и 2 са модифицирани. Авторска е и идеята за тяхното извличане и комбиниране от цялото разнообразно наше и чуждо дидактическо наследство съобразно спецификата на процеса на ограмотяване в мултикултурна среда.

За осигуряване на гарантирана педагогическа подкрепа съобразно оптималната подготовка на всяко дете за училище е необходимо организирането на среда за създаване и приложение на подобна педагогическа технология, включваща разнообразни форми на ефективно взаимодействие между учители, родители и ученици. В този контекст е необходимо паралелно провеждане на система от дейности – корелативно свързани със залегналите в представената технология, които да стимулират процеса на ограмотяване в условията на семейна среда.

БЕЛЕЖКИ

1. Използван интернет източник: http://priobshti.se/article/strategii-v-pomosht-na-prepodavaneto/multisenzorno-uchene-materiali-i-deynosti, посетен на 06.11.2017 г.
2. Използван интернет източник: http://priobshti.se/article/strategii-v-pomosht-na-prepodavaneto/multisenzorno-uchene-materiali-i-deynosti, посетен на 06.11.2017 г.
3. Използван интернет източник: http://priobshti.se/article/strategii-v-pomosht-na-prepodavaneto/multisenzorno-uchene-materiali-i-deynosti, посетен на 06.11.2017 г.
4. Използван интернет източник: http://priobshti.se/article/strategii-v-pomosht-na-prepodavaneto/multisenzorno-uchene-materiali-i-deynosti, посетен на 06.11.2017 г.
5. Използван интернет източник: https://www.facebook.com/media/set/?set=ms.c.eJw9zMENADEIA8GOTkCMDf03dhIR~_Y7WdiUjEK0KSv75hWygD6wWyAuvULnTLLlQmA9~%3B0GcK7CRNA6EfkwIX2w~-~-.bps.a.1756224244493443.1073742149.100003176546570&type=1, посетен на 26.07.2018 г.
6. Монтесори, М. Езикови познания. Монтесори метод (липсват индивидуализиращи белези за изданието).

7. Използван интернет източник: https://sovichka.eu/logoritmika/artikulatsionna-gimnastika-v-rimi_1081, посетен на 26.07.2018 г.
8. Пример – интернет източник: https://www.youtube.com/watch?v=2fqLJx9L0Gs, посетен на 28.07.2018 г.
9. Пример – интернет източник: https://www.youtube.com/watch?v=iKSfXBDriQU, посетен на 28.07.2018 г.
10. Монтесори, М. Езикови познания. Монтесори метод (липсват индивидуализиращи белези за изданието).
11. Използван интернет източник: http://priobshti.se/article/ot-roditeli/napravi-si-sam-grivnichki-ot-munista-za-po-lesno-i-zabavno-uchene, посетен на 06.11.2017 г.
12. Използван интернет източник: http://priobshti.se/article/ot-uchiteli/napravi-si-sam-igra-s-chashki-za-sustavyane-na-izrecheniya, посетен на 06.11.2017 г.
13. Navrátilová, M. (2007). Sfumato® – Splývavé čtení® aneb čtení pro všechny děti. První konference výzkumného záměru PdF MU id.č. MSM0021622443 Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – sekce Přístupy v edukaci žáků se specifickými poruchami učení (September 12), Brno: MU (Masaryk University).

ЛИТЕРАТУРА

Боброва, Н. (2016). *Монтесори вкъщи. Развитие на речта.* Велико Търново: Асеневци.

Буянов, Б. (2006). Танцующий руский алфавит. В: *Спорт в школе*. Первое сентября, 6.

Иванова, Г. (2004). *Педагогически технологии в играта*. Пловдив: Сема 2001.

Мерджанова, Я. (2005). *Мултисензорният принцип в обучението и в живота. Общи и частни аспекти.* София: Св. Климент Охридски.

Монтесори, М. (1932). *Домъ на детето (детски градини).* Враца: Ново възпитание.

Navrátilová, M. (2013). *Sfumato – splývavé čtení. Teoretická východiska.* Klášterec nad Orlicí: ABC Music v.o.s.

Панайотова, Ц. (2012). *Модел за креативно развитие на 2 – 10-годишни деца.* София: Даниела Убенова.

Пелова, Е. & Семизорова, К. (2016). *Моята звукотека.* София: Изкуства.

Цонев, Г. (2014). *Гатанки на срички за мечки и пчелички*. София: Ина.

Холт, Д. (2010). *Как децата учат.* София: Изток – Запад.

REFERENCES

Bobrova, N. (2016). *Montesori vkashti. Razvitie na rechta.* Veliko Tarnovo: Asenevtsi.

Buyanov, B. (2006). Tantsuyushtiy ruskiy alfavit. V: *Sport v shkole.* Rossia: Pervoe septembrya, 6 (385).
Holt. D. (2010). *Kak detsata uchat.* Sofia: Iztok – Zapad.
Ivanova, G. (2004). *Pedagogicheski tehnologii v igrata.* Plovdiv: Sema 2001.
Merdzhanova, Y. (2005). *Multisenzorniyat printsip v obuchenieto i v zhivota. Obshti I chastni aspekti.* Sofiya: Sv. Kliment Ohridski.
Montesori, M. (1932). *Domy na deteto (detski gradini).* Vratsa: Novo vazpitanie.
Navrátilová, M. (2013). *Sfumato – splývavé čtení. Teoretická východiska.* Klášterec nad Orlicí: ABC Music v.o.s.
Panayotova, Ts. (2012). *Model za kreativno razvitie na 2 – 10-godishni detsa*. Sofia: Daniela Ubenova.
Pelova, E., Semizorova, K. (2016). *Moyata zvukoteka.* Sofia: Izkustva.
Tsonev, G. (2014). *Gatanki na srichki za mechki I pchelichki.* Sofia: Ina.

PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FOR STIMULATING THE FOUR BASIC SKILLS – LISTENING, READING, SPEAKING AND WRITING, FORMED IN THE PROCESS OF LITERACY IN THE FIRST GRADE

Abstract. The article presents a pedagogical technology for achieving communicative-speaking competence in the period of literacy in 1st grade. Four sub-technologies are proposed for parallel and synchronous mastering of the four language skills – listening, reading, speaking and writing through various activities for multisensory learning, stimulating the process of literacy in a multicultural environment. The technology presented is suitable for use in learning environments. It carries innovative aspects refracted through the prism of contemporary pedagogical space. It is in line with the specifics of forming a complex communicative competence in the process of literacy in a multicultural environment in 1st grade.

Keywords: pedagogical technology; literacy; listening; reading; speaking; writing; multicultural environment

✉ **Mr. Daniel Polihronov, PhD. student**
Faculty of Education
Sofia University
Sofia, Bulgaria
E-mail: daniel.polihronoff@abv.bg

New Books
Книжнина

ДИОФАНТОВИ УРАВНЕНИЯ И СИСТЕМИ ДИОФАНТОВИ УРАВНЕНИЯ – ТЕОРЕТИЧНИ АСПЕКТИ И МЕТОДИЧЕСКА ПРОЕКЦИЯ В НАЧАЛНИЯ ЕТАП НА ОБРАЗОВАНИЕ

Владимира Ангелова. (2018). *Диофантови уравнения и системи диофантови уравнения – теоретични аспекти и методическа проекция в начален етап на образование.* Пловдив: Паисий Хилендарски, ISBN 978-619-202-394-2

Галин Цоков
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Монографичният труд представлява уникална колекция от теми, фокусирани върху обединяваща тема за диофантовите уравнения и системите диофантови уравнения. Книгата е ориентирана към онези педагози, които обучават ученици с изявени дарби в областта на математиката за математически състезания, олимпиади и конкурси от национално и международно ниво.

Монографията се състои от 172 с. и е своеобразен пътеводител в света на *диофантовите уравнения* и *системите диофантови уравнения*, която включва теоретичните основи на този клас задачи и методическите възможности за изучаване на темата в обучението по математика. Съдържанието е разпределено в увод, три глави и литература. В *увода* се мотивира изборът на темата за изследване, нейната актуалност и се формулира целта на този монографичен труд, а именно: да се създаде технологичен вариант за овладяване решаването на задачи чрез диофантови уравнения или диофантови системи уравнения в обучението по математика.

В *Глава първа* намират място акуратно подбрани теми от теорията на числата. Избраните теми са представени с необходимата научна и езикова прецизност и

представляват теоретичните основи, които са необходими за изграждане на умения за решаване на задачи чрез диофантови уравнения и системи диофантови уравнения.

Отлично впечатление прави цялостното теоретичното изложение, което е подкрепено с голям брой примери и задачи, придружени с подробни решения, разсъждения или упътвания.

Съдържанието на *Глава втора* представлява обширно изясняване на теорията на *диофантовите уравнения* и *системите диофантови уравнения*. Изложението включва детайлно разглеждане на различни методи за решаване на: линейни диофантови уравнения с две и повече от две неизвестни, диофантови уравнения от втора и по-висока степен с n (n 2) неизвестни и системи диофантови уравнения.

Теоретичните постановки в тази глава намират приложение в примери и задачи, които могат да се използват от педагога с цел ефективно усвояване на техниките за решаване на *диофантовите уравнения* и *системите диофантови уравнения*.

В *Глава трета* е представена умело структурирана методическата система от задачи, която представлява технологичен вариант за овладяване на *диофантовите уравнения* и *системите диофантови уравнения*.

Теоретичните аспекти на методите за решаване, описани във втората глава на тази книга, представляват полезен инструмент за решаването на задачите (поместени в третата глава), които се свеждат до *диофантови уравнения* или *системи диофантови уравнения.* Експозицията включва математически и практически задачи, които са много и различни както по съдържание, така и по сюжет. Те се различават по неизвестните си и по броя на решенията си. Възможни са случаи на допълнителни ограничения или изисквания за неизвестните. Включената в третата част на този монографичен труд система от задачи съдържа много неконвенционални и нерутинни примери, както и разнообразни идеи и техники за решаването им.

Разработеното съдържание прави впечатление със своята оригиналност и задълбоченост. Представената за рецензиране монография има огромно теоретично и практическо значение за математическото образование.

В теоретичен план монографията се отличава с прецизно систематизиране на научните проблеми и внимателен подбор на темите, които изграждат теоретичната конструкция.

Най-важните теоретични приноси са:

1. Извършен е теоретичен анализ на теми, свързани с теорията на числата. Съдържанието в теоретичната част е развито на завидна висота.

2. Теоретичните постановки, подкрепени с примери и задачи, могат да се използват от всеки педагог с цел ефективно усвояване на техниките за решаване на *диофантовите уравнения* и *системите диофантови уравнения*. Впечатляващо е разнообразието от математически идеи и методи за решаване на задачи от представения клас.

3. Избраната колекция от теоретични теми представлява полезен инструментариум, който намира приложение в практическата част на монографичния труд.

В практически план най-голяма ценност представлява изграденият от автора технологичен вариант на обучение, който развива уменията на децата да се справят с нестандартните типове задачи, за да се представят отлично на различни национални и международни състезания, олимпиади и конкурси.

Най-важните практически приноси са:

1. Умело и компетентно авторът изгражда един уникален по своята същност и съдържание технологичен вариант за овладяване решаването на задачи чрез диофантови уравнения или системи диофантови уравнения.

2. Детайлно разработена авторска дидактическа система от практически и математически задачи, придружени с решения, упътвания или разсъждения и релевантна методика на изучаване.

3. Положителен момент в монографията е представената авторова концепция за структура и учебно съдържание, които са компоненти на технологичния вариант за обучение.

4. Предоставената технология представлява методическо ръководство за обучение на ученици с изявени дарби в областта на математиката, които се подготвят за математически състезания.

Като цяло, в монографията несъмнено е постигнат баланс между теоретичната постановка и конкретната практическа част.

В заключение, уверено може да се обобщи, че монографичният труд „Диофантови уравнения и системи диофантови уравнения – теоретични аспекти и методическа проекция в начален етап на образование“ с автор доц. д-р Владимира Ангелова се откроява с ясна научна концепция и е разработен с вещина. Книгата представлява несъмнен сериозен принос за математическото образование и е с непосредствена приложимост в обучението по математика в началния етап на образование.

DIOPHANTINE EQUATIONS AND SYSTEMS OF DIOPHANTINE EQUATIONS – THEORETICAL ASPECTS AND METHODICAL APPLICATION IN THE PRIMARY SCHOOL

Angelova, V. (2018). *Diofantovi uravneniya i sistemi diofantovi uravneniya – teoretichni aspekti i metodicheska proektsiya v nachalen etap na obrazovanie*. Plovdiv: Paisiy Hilendarski, ISBN 978-619-202-394-2

✉ **Prof. Dr. Galin Tsokov**
Plovdiv University ”Paisii Hilendarski”
Plovdiv, Bulgaria
E-mail: gal.tzokov@gmail.com

New Books
Книжнина

ЕДНА НОВА КНИГА ЗА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ УМЕНИЯ НА УЧИТЕЛИТЕ

Николай Колишев. (2018). *Теория на педагогическите умения на учителите.* София: Захарий Стоянов, ISBN: 9789540912066

Стойко Иванов
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Стремителните и радикални промени в българското общество разкриват недвусмислено значението на личността и дейността на учителите. Те са един от факторите, които обуславят ефективността на обучението и възпитанието на подрастващите поколения. Трудът им е ключов за решаването на кардиналните социални проблеми. Той е висококвалифициран, отговорен, сложен, многостранен, иновативен и публичен. Практикуването на учителската професия обаче изисква редица комплексни умения за справяне с професионалния стрес, диференцирания подход към учениците, работата в екип, управлението на конфликти, професионално-педагогическото общуване, мотивацията и саморегулацията в процеса на учебно-възпитателната работа. Предмет на тази съществена за педагогическата практика проблематика е отпечатаната през 2018 година монография на проф. д.п.н. Николай Колишев „Теория на педагогическите умения на учителите“. Тя е издадена от издателство „Захарий Стоянов“ и е с впечатляващ обем от 647 страници. Рецензенти на този изключително значим за българската педагогическа теория и практика труд са проф. д-р Жулиета Савова и проф. д-р Нели Бояджиева.

Основните достойнства на новоиздадената книга намират израз в цялостното и задълбочено представяне на редица педагогически умения на учителите, като: умение за целеполагане в обучението, умение за реализиране на мотивиращо обучение, умение за изграждане на хуманни взаимоотношения в обучението, умение за индивидуализация и диференциация на обучението, умения за достъпно преподаване, умения за систематизация на учебния материал, умение за реализиране на възпитаващо обучение и контролно-оценъчни умения. Без съмнение, монографията на проф. д.п.н. Николай Колишев „Теория на педагогическите умения на учителите“ е оригинално и самостоятелно научно съчинение. От посочената библиография, която съдържа повече от 400 източника на кирилица и латиница, е видно, че авторът притежава голяма научна осведоменост във връзка с педагогическите умения на учителите. Този труд е актуален и значим за подобряване на професионалната подготовка на учителите и ще има положително значение за оптимизирането на педагогическата работа и за повишаване на нейната ефективност.

В него утвърденият учен – професор и доктор на педагогическите науки Николай Колишев, представя както класически, така и най-съвременни концепции за педагогическите умения. След задълбочена обосновка той дефинира основната за труда дидактическа категория „педагогически умения на учителите“ като „системи от високоорганизирани, интелектуални и практически действия на учителя, чрез които се осъществяват целесъобразни изменения в компонентите и характеристиките на обучението“. Това разбиране илюстрира яснотата и точността, която авторът е постигнал при определянето на основните за своята теория понятия. Редица от тях могат да претендират за приносен характер в дидактиката, тъй като досега не са разглеждани от гледна точка на тази наука, а както заявява авторът, основания за това има. Например понятията „свобода“, „толерантност“, „справедливост“, „доверие“, „дисциплина“, „отговорност“ в обучението, определени в рамките на въпроса за взаимоотношенията между учители и ученици, който традиционно не се разработва в дидактиката.

В произведението си авторът описва ценен опит, постигнат в повече от тридесетгодишна практика като педагог и преподавател при водене на обучителни групи от учители. Използваните в него стил и език са четивни, разбираеми, академични и научно издържани. В методичен план, всяка от разглежданите теми се разкрива чрез много и разнообразни начини за представяне на новото знание, неговото усвояване и упражняване.

Темите в монографията са представени компетентно и задълбочено. Съдържанието ѝ е структурирано в девет глави, които разкриват идеите на автора за педагогическите умения на учителите. В първата, уводна глава след задълбочен анализ на трудовете на български и чуждестранни автори

са представени същността на тези умения и подходите за обосноваването им – психолого-педагогически, компетентностен и дидактически. Акцент се поставя на разработването на дидактически подход за определяне на педагогическите умения на учителите чрез анализ на структурата на обучението. Оригинална теоретична идея е разработването на дидактическата макро- и микроструктура на уменията, както и обяснението на дидактическия механизъм на действие на основни педагогически умения.

Във втората глава се дефинира умението за целеполагане в обучението, като се определят два вида цели – репродуктивни и творчески. В третата глава се представя разбирането на автора за същността и разновидностите на мотивацията за учене. На базата на извършените обобщения той предлага теоретичен модел за педагогическо умение за реализиране на мотивиращо обучение. В четвъртата глава е разработен теоретичен модел за формиране и развитие на хуманни отношения в обучението, който се основава на свободата, толерантността, справедливостта, доверието, дисциплината и отговорността. В пета глава се прави характеристика на умението за индивидуализация и диференциация в обучението. В нея се обосновава теоретичен модел на това умение и се посочват начини за диагностика на индивидуалните особености на учениците и дидактическите стратегии за диференциране на обучението. Шеста глава е озаглавена „Педагогическото умение за достъпно преподаване“. В нея се представят редица дидактически стратегии за достъпно преподаване. Седма глава е посветена на умението за систематизация на учебния материал – научни факти, понятия, закони и теории. В осма глава се описва теоретичен модел на контролно-оценъчните умения на базата на анализа на целеполагането в обучението, формите, методите и стратегиите на оценяване на учебните постижения на учениците. В последната, девета глава се разкрива същността на педагогическото умение за възпитаващо обучение, описано е неговото целеполагане, и е обърнато внимание на някои методи и форми на възпитание в процеса на обучение. В нея е разработен и теоретичен модел на това умение.

Съществена положителна характеристика на обоснованите в монографията теоретични модели на педагогическите умения на учителите е тяхната единна логическа структура. Тя не е случайна, а е постигната в резултат на дедуктивни разсъждения, при които фундаменталните изходни положения за педагогическите умения, като цяло, последователно се прилагат за анализ на конкретни умения на учителите.

Монографията притежава и съществен практически смисъл. Той се състои преди всичко в един сериозен опит за обособяване на практически ориентирани дидактически знания, усвояването на които да направи учителите в по-голяма степен способни да отговорят на предизвикателствата на реалното обучение.

Представеният монографичен труд е една цялостна завършена концепция, която може да се възприема и като технология за формиране на педагогическите умения на учителите. В заключение, искам да подчертая, че представената монография „Теория на педагогическите умения на учителите“ ще бъде полезна и необходима за всички специалисти, свързани с педагогическата дейност – учители, възпитатели, психолози, социални работници, директори на училища и др.

ONE NEW BOOK ON TEACHER'S PEDAGOGICAL SKILLS

Kolishev, N. (2018). *Teoriya na pedagogicheskite umeniya na uchitelite.* Sofia: Zahariy Stoyanov. ISBN: 9789540912066

✉ **Prof. Stoyko Ivanov, DSc.**
University of Sofia
Sofia, Bulgaria
E-mail: stoyko.v.ivanov@gmail.com

Anniversary
Юбилей

ДОЦ. Д-Р ТАТЯНА БОРИСОВА НЕНКОВА – С ЛЮБОВ КЪМ НАУКАТА, СТУДЕНТИТЕ И БЪЛГАРСКИЯ ЕЗИК

Анна Георгиева
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Катедра „Начална училищна педагогика“ при Факултета по науки за образованието и изкуствата на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ поздравява уважавания колега доц. д-р Татяна Борисова Ненкова с 65-годишния ѝ юбилей!

Към поздравленията ни се присъединят и голяма част от преподавателите от други ВУ, както и членове на педагогическата общност, защото доцент д-р Татяна Борисова е добре позната и уважавана като учен, много сърдечен човек и дългогодишен член на редакционната колегия на националното научно-методическо списание „Начално образование“ от 2003 г. до закриването му през 2011 г., чийто правоприемник е настоящото списание „Педагогика“.

Всички членове в катедра „Начална училищна педагогика“ дължим много на доц. д-р Т. Борисова – в професионален и житейски план, за привличането ни като университетски преподаватели, изграждането ни като учени и изследователи. Вероятно и значителна част от научната общност в страната, както и стотици действащи учители си спомнят с умиление колко позитивен човек е и тактично отправя съвети, конструктивна критика в името на научната коректност.

Татяна Борисова е родена през 1953 г. През 1970 г. завършва средното си образование в Първа гимназия „Христо Смирненски“ в Перник. Продължава да учи в СУ „Св. Климент Охридски“, специалност „Педагогика“, с втора специалност „Българска филология“ (1970 – 1975 г.) с образователни степени „бакалавър“ и „магистър“.

През учебната 1975/1976 г. започва работа като учител по български език и литература от V до VIII клас в Основно училище – Богданов дол. Но като изявен студент, е поканена от своите преподаватели и през 1976 г. е избрана за асистент, като започва работа във Висшия педагогически институт в Благоевград – филиал на СУ „Св. Климент Охридски“.

Тогава Татяна Борисова води упражнения по научните дисциплини „Теория на възпитанието“ и „Методика на обучението по български език и литература в началните класове“.

През 1986 г. е назначена за главен асистент в новооткрития в София Факултет по начална и предучилищна педагогика (ФНПП[1)]), където продължава с нестихващ ентусиазъм да работи и да увлича в научната сфера студентите си, голяма част от които вече е привлякла и сме нейни колеги в катедра „Начална училищна педагогика“, за което искрено ѝ благодарим!

През 1988 г. Татяна Борисова успешно защитава пред Специализирания научен съвет по педагогика и психология дисертационен труд на тема „*Изучаване на битови приказки и разкази в единство с жанровата им специфика от учениците в III клас на ЕСПУ*“ и е присъдена научната степен „кандидат на педагогическите науки“. Рецензенти на дисертационния труд са проф. д-р Александър Маджаров и проф. д-р Стойка Здравкова.

През 1998 г. Т. Борисова е избрана за доцент по „Методика на обучението по български език и литература в началните класове“ (с шифър 05.07.03.).

Така до днес, отдадена с любов, доц. Т. Борисова посвещава повече от 40 години на Софийския университет „Свети Климент Охридски“, на университетското образование – на студенти в сферата на обучението по начална училищна педагогика и методиката на преподаване на български език и литература в началните класове. Тя е автор и на одобрени от МОН учебни комплекти за обучение по български език и литература на ученици от първи до четвърти клас в България и за българчета, живеещи в чужбина (2002 – 2016 г.), автор е и на познавателни книжки за детската градина.

Доцент Т. Борисова съдейства за издигане авторитета и участва в управлението на ФНПП. Като изявен и обичан лидер от своите колеги, тя е избрана и е била ръководител на катедра „Начална училищна педагогика“ два мандата (1999 – 2003 г., 2003 – 2007 г.). Участва в редакционната колегия на Годишника на СУ „Св. Климент Охридски“. Два мандата е член на Факултетния съвет на ФНПП (2007 – 2011, 2011 – 2015 г.) и на Научния съвет при ФНПП (2003 – 2015). Два мандата е председател на Комисията по атестиране на преподавателите във ФНПП (2007 – 2011 г., 2011 – 2015 г.). Член е на Комисията за разглеждане и одобряване на научни проекти към ФНПП – ФНОИ (от 2017 г.)

Доц. д-р Татяна Борисова е ***научен ръководител*** на трима български докторанти, които разработват тематика в трите големи дяла на обучението по български език и литература: литературно обучение, езиково обучение, формиране на комуникативноречеви умения. Двама от докторантите ѝ успешно са защитили докторските дисертации пред Специализирания научен съвет по педагогика при Висшата атестационна комисия (СНС по педагогика при ВАК): през 2007 г. доц. д-р Анна Георгиева на тема „Читателски профил на учениците от първи до четвърти клас“, както и д-р Милена Йорданова на тема

„Мултимедийно приложение в обучението по български език в трети клас“ – 2009 г. Асистент Далия Ал-Халил предстои да завърши своя дисертационен труд на тема „Технологичен модел за творческо писане при развитие на умението за съчиняване на 10 – 11-годишни ученици“.

Доцент д-р Татяна Борисова е признат, търсен и ***ценен специалист и експерт*** в своята научна област. Привличана е като член на екипи към МОМН[2)] за създаване и оценяване на различни учебни програми, образователни стандарти и др.

Рецензент е на научната продукция в процедури за заемане на академични и преподавателски длъжности „асистент“, „доцент“, „професор“, за присъждане на образователна и научна степен „доктор“, на научни статии и сборници. Тя е предпочитан научен ръководител и рецензент на дипломни работи.

Експертният и научен потенциал на доцент д-р Т. Борисова е признат в страната, като тя е канена и участва в научния екип на международни и национални проекти в сферата на оценяване резултатите от обучението по български език и литература в началните класове, както и за образованието в интеркултурна среда, част от които са:

– консултант по проект по линията на Leonardo Da Vinci: „European Enhancement of Early Years Management Skills“, разработен съвместно с Liverpool Hope University, UK, 2003 – 2006 г.;

– консултант в международен проект PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study на ISC Boston, свързан с разбиране на прочетеното от учениците от IV клас, съвместно с преподаватели от ФНПП, с координатор от българска страна проф. Г. Бижков, 2005 – 2006 г.;

– старши експерт по „Обучение на учители в средищни училища в сферата на интеркултурното образование и интерактивни методи на обучение в мултикултурна среда“ в проект по ФАР на тема „Подобряване на състоянието и интеграция на малцинствени групи в неравностойно положение със специален фокус към ромите“, 2008 – 2009 г. (проектът е финансиран по Програма ФАР и се изпълнява от консорциум с водач „Хюмън Дайнамикс“ в партньорство с Европейския център по малцинствени въпроси, СУ „Св. Климент Охридски“ – ФНПП), „Прайм Консултинг“ ООД и Ромския обществен съвет „Купате“);

– автор на обучителни програми по проект по Програма 1. – Гарантиране на равен достъп до качествено образование на деца и ученици от етническите малцинства (2007 – 2008 г.). За разширяване възможностите на занималнята като извънкласна учебна форма за оптимална интеграция на деца и ученици от етническите малцинства“;

– обучител по проекти на Министерството на образованието и науката: „ЕСО – Едногодишно специализирано обучение във висшите училища с цел придобиване на допълнителна квалификация/преквалификация по позиция № 2 Детски учител/Начален учител)“; и „Осигуряване на достъп до програ-

мите за едногодишно специализирано обучение (ЕСО) във висше училище с цел придобиване на допълнителна квалификация (преквалификация) за детски и начален учител“;

– участник в проект „Повишаване на капацитета на академичния състав от педагогическите специалности на Софийския университет в проектиране, провеждане и осигуряване на качествено електронно дистанционно обучение“, 2012 – 2014 г.;

– консултант и обучител в проект на „Отворено общество“, разработен съвместно с ФНПП и Инспектората по образование в Перник на тема „Подготовка и включване на помощник-учители в извънкласната работа с деца от ромски произход от I до IV клас“, 2002 г.;

– консултант и обучител в проект към „Отворено общество“, разработен съвместно с Инспектората в Сливен на тема „Повишаване ролята на педагогическите кадри за гарантиране на качеството на образованието“ обучение в началните класове“, 2002 г.

Доцент Т. Борисова активно участва и в проекти, финансирани по линия на НИС – Научноизследователски сектор към СУ „Свети Климент Охридски“:

– член на колектив, разработил проект по НИС към СУ под ръководството на доц. д-р Н. Цанев на тема „Създаване на вариантен модел за въвеждане на дистанционна форма на обучение в ОКС „магистър“;

– ръководител на Проект по НИС към СУ на тема „Апробиране и усъвършенстване на вариантен модел за въвеждане на дистанционна форма на обучение в педагогически специалности“;

– ръководител на проект по НИС към СУ на тема „Външно оценяване на резултатите от обучението по български език и литература и по математика от I до IV клас“;

– участник в mроект по НИС на СУ „Разработване на мултимедийни образователни ресурси за електронни форми на дистанционно обучение“.

В дългогодишния се преподавателски стаж доц. д-р Т. Борисова е титуляр на основополагащи лекционни курсове в специалностите в ОКС „бакалавър“ (редовно и задочно обучение): „Предучилищна и начална училищна педагогика“, „Начална училищна педагогика и чужд език“, „Предучилищна педагогика и чужд език“, „Педагогика на масовата и художествената комуникация“. Както и в следните програми в ОКС „магистър“: „Начална училищна педагогика“ – за кандидати, завършили с педагогическа правоспособност и педагогически специалности, „Начална училищна педагогика“ – за завършили други специалности, „Ранно чуждоезиково обучение“, „Информационни технологии в началните класове“, „Интеркултурно образование“, „Предучилищна и начална училищна педагогика (след професионален бакалавър)“ и др.

Доцент Т. Борисова е автор и титуляр на лекционните курсове по базисни за специалността научни дисциплини:

– Основи на началната училищна педагогика;
– Образователни технологии в началната училищна възраст;
– Дидактика на български език и литература в началните класове;
– Общи форми на обучение в началните класове;
– Алтернативни учебници по български език в началните класове;
– Учебникът в началните класове;
– Овладяване на четенето чрез компютър;
– Речево развитие чрез информационните технологии;
– Езиково развитие в условията на интеркултурно образование;
– Съвременни стратегии за учене по български език и литература в началните класове;
– Технология на драматизацията;
– Развитие на устната и писмената реч в билингвална среда;
– Интеркултурно образование в билингвална среда;
– Формиране на детето като читател.

Богатата публикационна активност на доцент д-р Т. Борисова може да се представи по-обобщено така: автор е на монографията „Проблеми на литературното обучение и работата по развитие на речта в начална училищна степен“ (1997 г.), участва в 20 колективни монографии и сборници. Резултатите от своите научни изследвания популяризира в 9 студии, над 24 статии, 12 доклада от национални и международни конференции.

Задълбочените знания и иновации в областта на обучението по български език и литература в началните класове доц. Т. Борисова умело и с творческо вдъхновение преподава на хилядите студенти, докторанти, специализанти, които се вливат в редиците на педагогическата общност, както и при срещите обучения с действащи начални учители.

Научните постановки в методиката на обучението по български език и литература в началните класове доц. Т. Борисова успява умело да въплъти в своите учебни комплекти за обучение по този учебен предмет, които се използват в масовата педагогическа практика и достигат до много широк кръг ученици, педагогически специалисти, родители.

Доц. Т. Борисова е водещ автор в колектива на одобрени от МОН учебни комплекти за обучение по български език и литература за първи, втори, трети, четвърти клас, по които се осъществява обучението при образователната реформа от 2002 г. до 2016 г.:

– авторски колектив на всички компоненти на учебните комплекти и Книгата за учителя към тях за всеки клас е в състав: *Татяна Борисова, Николина Димитрова, Екатерина Котова, Катя Никова*. Учебният комплект за обучение по български език и литература за първи клас е одобрен от МОН: Буквар за първи клас, Читанка за I клас, Тетрадка по писане №1, Тетрадка по писане №2, Тетрадка по български език № 3 – София: Булвест 2000, 2002 г.;

– учебен комплект за обучение по български език и литература за втори клас е одобрен от МОН. – Български език за II клас, Читанка за II клас, Тетрадка по български език за II клас № 1, Тетрадка по български език за II клас № 2, Тетрадка по български език за II клас № 3. Развитие на речта. – София: Булвест 2000, 2003 г.]

– учебен комплект за обучение по български език и литература за трети клас, одобрен от МОН – Български език за III клас, Читанка за III клас, Тетрадка по български език за III клас № 1, Тетрадка по български език за III клас №2, Тетрадка по български език за III клас № 3. Развитие на речта. – София: Булвест 2000, 2004 г.;

– учебният комплект за обучение по български език и литература за четвърти клас, одобрен от МОН – Български език за IVклас, Читанка за IV клас, Тетрадка по български език за IV клас № 1, Тетрадка по български език за IV клас № 2, Тетрадка по български език за IV клас № 3. Развитие на речта. – София: Булвест 2000, 2005 г.

С грижа за запазването на родния език и култура на децата на български граждани, живеещи в чужбина, както и за постигане от тях на аналогично равнище на владеене на родния език, което ще позволи безпроблемната им адаптация и продължаване на образованието им в България, авторският колектив на доц. Т. Борисова съставя пълен комплект от учебни помагала за обучение по български език и литература от първи до четвърти клас за ученици, живеещи в чужбина, които са одобрени от МОН през 2013 г.:

– авторският колектив на всички компоненти на учебните комплекти и на Книга за учителя към тях за всеки клас е в състав: *Т. Борисова, Н. Димитрова, Е. Котова, К. Никова*. Учебно помагало „Буквар за ученици от първи клас, живеещи в чужбина“, Учебно помагало „Читанка за ученици от първи клас, живеещи в чужбина“, Тетрадка за първи клас по писане за ученици, живеещи в чужбина № 1, Тетрадка за първи клас по писане за ученици, живеещи в чужбина № 2, Тетрадка за първи клас по писане за ученици, живеещи в чужбина № 3; Учебно помагало по български език за втори клас за ученици, живеещи в чужбина, Учебно помагало „Читанка за втори клас за ученици, живеещи в чужбина“, Тетрадка по български език за ученици от втори клас, живеещи в чужбина №1, Тетрадка по български език за ученици от втори клас, живеещи в чужбина №2, Развитие на речта.; Учебно помагало „Български език за трети клас за ученици, живеещи в чужбина“, Учебно помагало „Читанка за трети клас за ученици, живеещи в чужбина“, Тетрадка по български език за ученици от трети клас, живеещи в чужбина №1, Тетрадка по български език за ученици от трети клас, живеещи в чужбина №2, Развитие на речта.; Учебно помагало „Български език за четвърти клас за ученици, живеещи в чужбина“, Учебно помагало „Читанка за четвърти клас за ученици, живеещи в чужбина“. Тетрадка по български език за ученици от четвърти клас, живеещи в чужбина

№ 1, Тетрадка по български език за ученици от четвърти клас, живеещи в чужбина № 2, Развитие на речта. – София, Булвест 2000, 2013 г.

Доц. Т. Борисова е съавтор в над 27 учебни помагала за надграждане на знанията и езиковите компетентности на ученици от първи, втори, трети и четвърти клас със заглавия на поредиците за съответния клас: „Учебно помагало за избираема подготовка по български език и литература“, „Тестови и правописни задачи“, „Диктовки за развитие на писмената реч“, „Знания за всяко хлапе“, „Тестови задачи по български език и литература“ и др.

Професионалните интереси на доц. Т. Борисова са свързани и с изграждане на езиковите умения и на най-малките, като те са реализирани в съавторство с проф. Б. Ангелов и доц. Р. Енгелс (2004 – 2015 г.), а след 2015 г. – в съавторство с доц. А. Георгиева. Те са автори на учебни помагала и познавателни книжки по образователно направление „Български език и литература (художествена информация)“ за децата от първа, втора, трета, четвърта подготвителна група на детската градина в системата „Приятели“ на издателска къща „Анубис“ (2004 – 2019 г.). По този начин много умело се постига ефективно овладяване на речта от децата в детската градина и плавен преход към училищното обучение по български език и литература.

И след приемането на новите учебни програми за обучение по български език и литература от първи до четвърти клас (общообразователна подготовка) (2015 – 2017 г.) доц. Т. Борисова е ръководител на авторски колектив, който има одобрени от МОН учебни комплекти за обучение по български език и литература за първи, втори, трети клас, а всички комплекти за четвърти клас в момента са в процедура на оценяване и одобряване от МОН:

– авторският колектив на всички компоненти от учебните комплекти и на Книга за учителя към тях за всеки клас в състав: *Татяна Борисова, Николина Димитрова, Събка Бенчева.*

Учебният комплект за първи клас е одобрен от МОН – Буквар за първи клас, Читанка за първи клас, Тетрадка за първи клас по писане № 1. Тетрадка за първи клас по писане № 2, Тетрадка за първи клас по български език № 3, Тетрадка за първи клас по четене. София: Булвест 2000;

– Български език за втори клас, Читанка за втори клас, Тетрадка по български език за втори клас. № 1, Тетрадка по български език за втори клас. № 2, Тетрадка по български език за втори клас, Развитие на речта, Тетрадка по четене за втори клас. София: Булвест 2000;

– Български език за трети клас, Читанка за трети клас, Тетрадка по български език за трети клас № 1, Тетрадка по български език за трети клас. № 2, Тетрадка по български език за трети клас, Развитие на речта, Тетрадка по четене за трети клас. София: Булвест 2000.

Благодарим Ви, доц. д-р Татяна Борисова, за нестихващия ентусиазъм, професионална ерудиция и лична подкрепа към всеки от нас. Пожелаваме

Ви крепко здраве, още много професионални успехи и да продължавате да вдъхновявате студентите и колегите за нови творчески търсения в сферата на подготовката на учениците в началните класове!

БЕЛЕЖКИ

1. От 1984 г. ФНПП е разкрит като нов факултет на Софийския университет, а от IX.2018 г. е преобразуван с ново име ФНОИ – Факултет по науки за образованието и изкуствата.
2. МОМН – Министерство на образованието, младежта и науката.

DR. TATYANA BORISOVA NENKOVA, ASSOC. PROF. – WITH LOVE FOR SCIENCE, STUDENTS AND BULGARIAN LANGUAGE

✉ **Dr. Anna Georgieva, Assoc. Prof.**
Faculty of Educational Studies and Arts
University of Sofia
Sofia, Bulgaria
E-mail: ag@uni-sofia.bg

В новите книжки на научните списания на издателство АЗ·БУКИ четете

3/2019: сп. „Български език и литература“

Преподаване на българска литература в небългарска среда / *Стилиян Стоянов*

Текстът коментира специфични трудности при преподаването на българска литература извън контекстите на българската образователна система. Споделя се разбирането, че преподаването в небългарска среда трябва да се съотнася с личния опит на учениците.

За някои неточности при представянето на научните термини в учебниците / *Кристияна Симеонова*

Текстът предлага как да се намери оптималното съотношение между необходимостта от високо научно ниво при отразяването на термините и необходимостта това отразяване да бъде съобразено с възрастовите особености на децата и да бъде направено на ясен, точен и разбираем за учениците език.

3/2019: сп. „Стратегии на образователната и научната политика“

Пари за нищо? Анализ на финансирането на обучението в държавните висши училища / *Милен Велушев*

Системата на висшето образование продължава да генерира недоволство от качеството на предлаганото образование. И понеже системата е доминирана от държавни висши училища, логично е да се запитаме дали поне част от проблема не е именно във връзката ѝ с държавата.

Педагогически аспекти при прилагането на Наредбата за приобщаващото образование / *Станислав Пандин, Йордан Костов*

Настоящата статия отразява становището на зам.-директори, учители и други педагогически специалисти, що се отнася до философията на Наредбата за приобщаващото образование на територията на детските градини, училищата и други образователни звена.

3/2019: сп. „Професионално образование“

Учебният експеримент в работата по проект „Инкубиране и отглеждане на птици в училище“ / *Силвия Русимова*

Текстът разглежда ролята на учебния експеримент и работата по проекти за формиране у учениците на ключови компетентности по природни науки. Използваните методи бяха оценени като имащи голямо значение за овладяване на знания, умения и навици.

„Първи досег с икономиката“ – образователна игра / *Елена Ингилизова*

Настоящата статия има за цел да представи образователна игра, подходяща за първоначално въвеждане на учениците в икономическата теория. Обяснени са организацията и начинът на провеждането ѝ. Представени са резултати от практическата ѝ реализация, а също и сравнителен анализ с паралелка, при която се използват само класически методи на преподаване.

3/2019: сп. „Чуждоезиково обучение“

Изграждане на социолингвистична компетентност в контекста на смесеното обучение за медицински цели / *Теодора Вълова*

Статията разглежда теоретичните и практико-приложните аспекти на информационните и комуникационните технологии като елемент на смесената учебна среда за нуждите на обучението по „Български език като втори“ за медицински цели.

Глаголните категории вид, време, наклонение и залог в учебниците на гръцката образователна система / *Борис Вунчев*

Целта на настоящата публикация е дескриптивно да представи начина, по който се разглеждат глаголните категории вид, време, наклонение и залог в учебните помагала на гръцката гимназиална степен (VII до IX клас в българските училища).

3/2019: сп. „Химия. Природните науки в образованието"

Принципите на кариерното развитие на младия учен / *И. Панчева, М. Недялкова, С. Кирилова, П. Петков, В. Симеонов*

В настоящата статия се коментират резултатите от три анкети, които правят обективна оценка на информационния модул на школата, в която са участвали, модула за проектна дейност, като поле за изява на младите учени, и за ролята на публикационната дейност в кариерното развитие.

Ученически погрешни схващания, свързани с химичното равновесие / *К. Атанасов, А. Генджова*

Настоящото изследване има за цел да идентифицира погрешните схващания на ученици от XI и XII клас, свързани с химичното равновесие. Установени и посочени в текста са 16 мисконцепции в 6 области на концептуални затруднения.

3/2019: сп. „Математика и информатика"

Математическите софизми и използването им в училищния курс по алгебра / *Камелия Колева*

Математическите софизми са такива твърдения, в доказателството на които се допускат умишлено незабележими, а понякога и доста тънки грешки. Накратко се обясняват връзките между софизми, парадокси и паралогизми, както и различни понятия за софизъм в англоезичната литература.

Формули за разстоянията от брокарианите и точката на Микел в четириъгълника до върховете и до средите на страните и диагоналите му / *Веселин Ненков, Станислав Стефанов, Хаим Хаимов*

В настоящата публикация се извеждат формули за разстоянията от три забележителни точки в четириъгълника до върховете, средите на страните и диагоналите му, които се прилагат за доказателството на редица неравенства.

3/2019: сп. „История"

Фактори в международната дейност на БКД до началото на XX век / *Цветан Радулов*

Още със самото си възникване Българското книжовно дружество (БКД) и неговите ръководители се стремят да се включат активно в европейския научен живот, като черпят от опита в дейността на подобни институции.

За залозите на едно ученическо телевизионно състезание по история / *Снежана Димитрова*

Статията поставя въпроса за теоретични и емпирични дефицити в историческото образование и културното формиране на учениците, като обръща научния фокус към ролята на скритите учебни програми за гражданско образование по история, които практически днес залагат нашето утре.

2/2019: сп. „Философия"

Съвременната медицина – наука или изкуство? / *Веселина Славова*

Настоящата статия има за цел да разгледа медицината като единство на научно знание, придобито умение и отношение, основаващо се на морална отговорност. Посредством анализ на понятията „наука" и „изкуство" се стига до извода, че нито едното, нито другото поотделно могат да удовлетворят изискванията към съвременната медицина и практикуващите професията.

За нова педагогическа парадигма / *Николета Михалева*

Статията разглежда връзката на образованието с обучението като средство за неговото осъществяване и новия тип социално-историческо унаследяване в края на XX век, свързано с промените в характера на самите научни знания.

УКАЗАНИЯ ЗА АВТОРИТЕ

Списание *„Педагогика“ [Pedagogy]* разглежда само ръкописи, които са насочени единствено към него. Ръкописи, които вече са публикувани или са изпратени и са под печат в друго издание, няма да бъдат разглеждани.

Изпратените статии трябва да съдържат оригинални научни резултати и идеи. Проверката се осъществява чрез експертна оценка на двама анонимни и независими рецензенти. Решение за публикуване или отхвърляне на ръкописа се взима въз основа на становищата на рецензентите.

За оформяне на ръкописите трябва да се използва стандартна текстообработваща програма. Приложенията под формата на графики, таблици или илюстрации трябва да са годни за четене и обработка с масово използвани за подобни цели програми.

За предпочитане е електронно изпращане на ръкописи като приложение (attachment) към съпровождащото електронно писмо – на електронен адрес pedagogy@azbuki.bg. Допустимо е изпращането и на диск на следния адрес за кореспонденция: 1113 София, бул. „Цариградско шосе“ 125, блок 5.

Подготовка на ръкописа

Общи указания

(1) Ръкописите могат да бъдат написани на български или на английски език в зависимост от желанието на автора или по препоръка на рецензентите, оценяващи ръкописа.

(2) Препоръчителен обем на ръкописа – до 25 000 знака (заедно с паузите между знаците). Няма изисквания за форматиране на текста по отношение на вид и големина на шрифта.

(3) Не се поощрява специфично форматиране на самия текст по отношение на подчертаване, табулиране, използване на булети и др. Табулатори се допускат само при оформяне на таблици.

(4) Препоръчителен обем на резюмето – 100 думи.

(5) Ръкописите трябва да бъдат структурирани по следния начин: заглавна страница с информативно и без съкращения заглавие на статията, след което следват имената на авторите без техните академични степени и длъжности (ако имат такива); резюме, което ясно представя същността на проведеното изследване с акцент върху получените нови научни резултати; 3 – 6 ключови думи (само на английски); пълен текст; благодарности; приложения (ако има такива); бележки; литература; заглавие и резюме на английски език; пълни визитки на авторите с техните академични позиции, имена на училища или научни организации, пощенски и електронни адреси на английски език.

(6) Фигурите (илюстрациите) и техните надписи освен в основния текст се представят и отделно в допълнителен файл. По изключение, когато обемът на фигурите е голям и не позволява поставяне в основния текст, задължително трябва да бъде посочено мястото им в текста – фиг. 1, фиг. 2 и т.н.

(7) Таблиците и техните надписи освен в основния текст се представят и отделно в допълнителен файл. Таблично се представят числени данни, изразяващи функционални зависимости между величини или променливи. Текстовите таблици затрудняват печата и четенето на статиите, затова тяхната употреба не се препоръчва.

Бележки и литература

Цитираните литературни източници трябва да бъдат на латиница. Източниците на кирилица се представят с латински букви – с превод на английски език или чрез транслитерация. Примерите по-долу показват как трябва да става това.

Списъкът на използваната литература трябва да съдържа литературни източници, които са достъпни за проверка или справки. Всички останали източници се посочват в раздела „Бележки“, където могат да намерят място и допълнителни обяснения или сведения, за които е преценено, че присъствието им в основния текст на статията би го обременило излишно. Цитирането на интернет източници не се препоръчва, но ако това наистина е необходимо, мястото им не е в литературата, а в бележките, и то в предпочитания portable document format (pdf). Мястото на бележките се маркира в текста на статията с арабски цифри като горни индекси.

Представянето на литературните източници в списъка на литературата става в APA стил (вж. Publication Manual of the American Psychological Association), който се използва широко в обществените и хуманитарните науки, включително в науката за образованието.

Ето основните примери:

Книги

Popkochev, T. (2010). Protivorechiya i metodicheski pohvati v obuchenieto po IKT v I – IV klas. V: *Informatsionni tehnologii v obuchenieto v I – IV klas*. Blagoevgrad: Univ. izdatelstvo „Neofit Rilski" [Попкочев, Т. (2010). Противоречия и методически похвати в обучението по ИКТ в I – IV клас. В: *Информационни технологии в обучението в I – IV клас.* Благоевград: Унив. издателство „Неофит Рилски"].

Blinov, Vl. (1976). *Effektivnosty obucheniya*. Moskva: Pedagogika [Блинов, Вл. (1976). *Эффективность обучения.* Москва: Педагогика].

Merion, D.B. (1975). *Physics and physical world.* Moskva: Mir [Мэрион, Д.Б. (1975). *Физика и физический мир.* Москва: Мир].

Diamond, J. (2013). *Svetat predi vchera.* Sofia. Iztok-Zapad [Diamond, J. (2013). *Светът преди вчера*. София. Изток-Запад].

Atkin, J.M., Black, P. & Coffey, J. (2001). *Classroom assessment and the national science education standards.* Washington: National Academies Press.

Книги/сборници с редактор

Bizhkov, G. & Kraevski, B. (2009). Basic methodological requirements for doctoral studies and some typical errors in their realization (pp. 44 – 104). In: Ganchev, I. & Toshev, B.V. *Theory and methodology of leaning in sciences and mathematics.* Blagoevgrad: Neofit Rilski University Press [Бижков, Г. & Краевски, В. (2009). Основни методологични изисквания към дисертационните изследвания и типични грешки при тяхната реализация (сс. 44 – 104). В: Ганчев, И. & Тошев, Б.В. (ред). *Теория и методология на обучението по естествени науки и математика.* Благоевград: Унив. изд. „Неофит Рилски"].

Lakatos, I. (1970). Falsification and the methodology of scientific research programmes (pp. 59 – 89). In: Lakatos, I. & Musgrave, A. (Eds.). *Criticism and growth of knowledge.* Cambridge: Cambridge University Press.

Списания

Petrov, P. (1997). Obrazovanieto kato samoorganizirashta se sistema. *Pedagogika, 4*, 127 – 135 [Петров, П. (1997). Образованието като самоорганизираща се система. *Педагогика*, 4].

Kaischew, R. (1998). Autobiographical notes. *Chemistry, 7,* 112 – 119 [Каишев, Р. (1998). Автобиографични бележки. *Химия, 7,* 112 – 119].

Mochrie, S.G.J. (2011). The Boltzmann factor, DNA melting, and Brownian ratchets: topics in an introductory physics sequence for biology and premedical students. *American J. Physics, 79,* 1121 – 1126.

Ако трябва да се цитира списание, в което номерацията на всяка книжка от даден том започва със страница 1, тогава номерът на книжката също трябва да се посочи в библиографското описание на източника – ето така:

Nichols, P., Twing, J., Mueller, C.D. & O'Malley, K. (2010). Standard-setting methods as measurement processes. *Educational Measurement: Issues & Practice, 29* (1), 14 – 24.

Източниците се цитират в основния текст по следния начин:
Troeva (2002) или (Troeva, 2002)
Thompson (1986) или (Thompson, 1986)
Subramanian et al. (1995) или (Subramanian et al., 1995).
Missen & Smith (1989) или (Missen & Smith, 1989).

Ако източникът е на български език, но е представен във вторичен литературен източник, например в SCOPUS, той трябва да се появи в списъка на литературата по следния начин:

Platikanov, D. (2016). Development of the university physical chemistry in two historic epochs. *Chemistry, 25,* 12 – 20 [In Bulgarian].

Tzanova, N.B. & Raitcheva, N. (2012). Professional profile and standards for teachers in biology. *Chemistry, 21,* 349 – 363 [In Bulgarian].

Missen, R.W. & Smith, W.R. (1989). A question of basic chemical literacy? *J. Chem. Educ., 66,* 217 – 218.

Rajcheva, A. & Jordanov, V. (1999). Forming skills through solving of graphical problems. *Fizika, 24* (1), 19 – 21 [Райчева, А. & Йорданов, В. (1999). Формиране на умения чрез решаване на графични задачи. *Физика, 24* (1), 19 – 21].

Списъкът на използваната литература трябва да съдържа литературни източници, които са достъпни за проверка или справки. Маргинални източници, които нямат присъствие в световните научни масиви, нямат място в списъка на основната литература. Ако цитирането на такива източници все пак е необходимо, това може да стане в раздела „Бележки“, където могат да намерят място и допълнителни обяснения или сведения, за които е преценено, че присъствието им в основния текст на статията би го обременило излишно. Цитирането на интернет източници не се препоръчва, но ако това наистина е необходимо, мястото им не е в литературата, а в бележките, и то в предпочитания portable document format (.pdf). Мястото на бележките се маркира в текста на статията с арабски цифри като горни индекси.

Представянето на литературните източници в списъка на литературата става в APA стил (вж. Publication Manual of the American Psychological Association), който се използва широко в обществените и хуманитарните науки, включително в науката за образованието.

Отпечатъци

Публикуването се обявява на авторите с писмо, което съдържа .pdf на техните статии, с които авторите сами могат да подготвят неограничен брой отпечатъци на своите трудове, които да използват в кариерното си развитие или в комуникацията с други изследователи.

Последни думи

Публикуването на представените материали се определя от препоръките на рецензентите и не означава непременно съгласие на редакцията със застъпваните от авторите гледища. Редакторите могат да редактират ръкописите, когато това е необходимо. Публикуването в това списание е безплатно както за авторите, така и за техните научни или учебни организации.

GUIDE FOR AUTHORS

The **Pedagogy journal** considers manuscripts submitted solely to it. Manuscripts published already, under consideration for publication or printed elsewhere will not be reviewed.

The manuscripts must report original research ideas and results and will be subjected to a double blind peer review at discretion of the Editor. Decision upon publishing the manuscript or not will be taken according to the reviewers feedback.

The manuscripts should be prepared by using a standard word processing program. All appendixes in form of graphs, tables or illustrations should be suitable for reading and editing with programs commonly used for such purposes.

Manuscripts should be submitted for consideration electronically as e-mail attachments to pedagogy@azbuki.bg. It is also acceptable to send the manuscript, together with the appendixes on a CD at the following ground address: 125, Tzarigradsko Shose Blvd., bl. 5, 1113 Sofia, Bulgaria.

Manuscript preparation

General guidelines

(1) Manuscripts may be submitted in Bulgarian or in English depending on the author's opinion or on the reviewers recommendation.

(2) Recommended size of the manuscript – up to 25,000 characters (along with the spacing between words). There are no text formatting requirements for font type and size.

(3) It is not recommended to specifically format the text itself with regard to tabs, bullets and other similar symbols. Tabs should be used for table layout only.

(4) Recommended abstract volume – 100 words.

(5) Manuscripts should be compiled in the following order: title of the paper (without any abbreviations); names of the authors (without their current academic positions); 3 – 6 keywords; full text; acknowledgments; appendixes (as appropriate); notes; references; full business cards of the author(s) – academic position, affiliation, postal address, e-mail address.

(6) Figures (Illustrations) and their captions should be presented simultaneously with the text and also separately in a new file. If the volume of a figure is not suitable for inserting, its position should be indicated in the text clearly - Fig. 1, Fig. 2, etc.

(7) Tables and their captions should be presented simultaneously with the text and separately in a new file. If the volume of a table is not suitable for inserting, its position should be indicated in the text clearly – Table 1, Table 2, etc. Tables are used for presenting quantities or variables. Plain text tables are not encouraged as they cause troubles in the pre-print and printing process.

Notes and References

The references should be cited in Roman script. If there are sources in Cyrillic script, they (authors, titles and sources) should be presented in Roman script with translation into English or by transliteration.

The list of references should include sources that can be checked easily by the referees and by the readers as well. The marginal sources without broad visibility should not be included in the list of references. Nevertheless, if such sources are necessary to be cited, they should appear in the list of notes. This list should contain some additional explanations or marginal sources including internet addresses, preferably in portable document format (pdf). The position of notes within the text should be marked by Arabic numerals as superscripts.

The style of the list of references should be in accordance with the Publication Manual of American Psychological Association (APA style), widely used for such kind of publications.

Examples:

Books

Atkin, J.M., Black, P. & Coffey, J. (2001). *Classroom assessment and the national science education standards.* Washington: National Academies Press.

Edited Books

Lakatos, I. (1970). Falsification and the methodology of scientific research programmes (pp. 59 – 89). In: Lakatos, I. & Musgrave, A. (Eds.). *Criticism and growth of knowledge.* Cambridge: Cambridge University Press.

Journals

Mochrie, S.G.J. (2011). The Boltzmann factor, DNA melting, and Brownian ratchets: topics in an introductory physics sequence for biology and premedical students. *American J. Physics, 79,* 1121 – 1126.

Missen, R.W. & Smith, W.R. (1989). A question of basic chemical literacy. *J. Chem. Educ., 66,* 217 – 218.

This source is cited in the text as: Missen & Smith (1989) or (Missen & Smith, 1989).

Subramanian, R.M., Goh, K. & Chia, L.S. (1995). The relationship between the number of elements and the number of independent equations of elementary balance. *J. Chem. Educ., 72,* 894 – 895.

Such sources are cited in the text as: Subramanian et al. (1995) or (Subramanian et al., 1995).

If one should cite a source without continuing numeration of pages through the whole volume of the journal, then the number of the corresponding issue is to be also included in the bibliographic description of the paper in question, e.g.

Nichols, P., Twing, J., Mueller, C.D. & O'Malley, K. (2010). Standard-setting methods as measurement processes. *Educational Measurement: Issues & Practice, 29*(1), 14 – 24.

Proofs

Before publishing the authors will have the opportunity to check the proof of their paper. The proof should be corrected and returned to the Editor within a week. Major alterations to the text cannot be accepted.

Reprints

After publishing the paper, first in the online edition of the journal, the authors will have the possibility to make themselves an unlimited number of reprints of their articles using the PDFs sent to them.

Last words

The acceptance of the submitted manuscripts for publication depends strongly on the reviewers' recommendations. The publishing of the paper does not mean that the editors are in agreement with the points of view advocated by the authors. The editors reserve the right to edit manuscripts when necessary. There are no page charges to individuals or institutions.