



„ЦЕНТЪР ЗА ОБУЧЕНИЕ И КВАЛИФИКАЦИЯ  
НА ПЕДАГОГИЧЕСКИ СПЕЦИАЛИСТИ“



„Център за обучение и квалификация на  
педагогически специалисти“ ООД  
Институт по реторика и комуникации

---

# ПЕДАГОГИЧЕСКАТА КОМУНИКАЦИЯ: НАСТОЯЩЕ И БЪДЕЩЕ

2018

В сборникът са публикувани докладите, представени на международната научна конференция на тема: „ПЕДАГОГИЧЕСКАТА КОМУНИКАЦИЯ: НАСТОЯЩЕ И БЪДЕЩЕ“, проведена на 02 и 03 февруари 2018 г. в Националния дворец на децата в град София.

### **Организационен комитет**

*доц. д-р Йосиф Нунев*

*Янко Янков*

*Татяна Досева*

*д-р Тодор Симеонов*

*Добрян Боев*

*Виктория Тоцева*

### **Научен комитет**

*проф. дфн Иванка Мавродиева*

*проф. д-р Янка Тоцева*

*проф. д-р Юлиана Рот*

*проф. д-р Ванче Бойков*

*д-р Фотини Еглезу*

*доц. д-р Калина Йочева*

*доц. д-р Соня Георгиева*

Рецензенти: *проф. дфн Иванка Мавродиева*

*проф. д-р Янка Тоцева*

Научен редактор: *доц. д-р Калина Йочева*

© Авторски колектив, 2018

© Издателство „Фабер“, 2018

ISBN: 978-619-00-0712-8

## Съдържание

Уводни думи.....	7
<b>Основни доклади.....</b>	<b>9</b>
<i>проф. д-р Юлиана Рот</i> Интеркултурна педагогика: Размисли между теорията и реалността.....	14
<i>проф. д-рн Иванка Мавродиева</i> Социални мрежи, образователен ПР и образователен мениджмънт .....	22
<i>проф. д-р Ванче Бойков</i> Предпоставки за ефективна педагогическа комуникация .....	31
<i>Foteini Egglezou</i> Rhetorical 'paideia' (' <i>παιδεία</i> ') into modern educational settings: From theory to praxis ... again. ....	49
<b>Секция: Технологиите в педагогическата комуникация.....</b>	<b>52</b>
<i>доц. д-р Емил Бузов</i> Технологиите в педагогическата комуникация като превенция в образованието.....	52
<i>гл. ас. д-р Светла Шапкалова, проф. д-р Жоржета Назърска</i> Педагогическа комуникация и технологии: електронни ресурси в обучението по религия в УниБИТ .....	61
<i>Марията Гоцева</i> Технологиите в самостоятелната учебно-познавателна дейност за формиране на професионални компетенции .....	69
<i>Мария Методиева Генова</i> Отворени образователни ресурси в обучението по английска/ американска литература в профилираните гимназии.....	77

<b>Секция: Виртуална и визуална педагогическа комуникация .....</b>	<b>87</b>
<i>проф. д-р Янка Тоцева</i>	
Комуникацията в образованието – вербални, визуални и виртуални технологии .....	87
<i>доц. д-р Калина Йочева</i>	
Метафоричният тренинг в обучението на студентите.....	98
<i>доц. д-р Соня Георгиева</i>	
Мотивиране на студенти за разработване на дидактични материали, оптимизиращи педагогическата комуникация .....	105
<i>д-р Тодор С. Симеонов</i>	
Особености на виртуалната педагогическа реторика в Едмодо ...	112
<i>Мария Методиева Генова</i>	
Ефективно обучение по английска и американска литература чрез виртуални и визуални инструменти .....	120
<i>Дочка Кючукова, Цвета Гергова</i>	
Дигиталното поколение „Алфа“, промяната на педагогическите модели и създаване на успешна образователна технология ....	131
<i>Жана Попова</i>	
Специфики и характеристики на уроците по литература за 12. клас в платформата „Уча.се“ .....	141
<i>Ирина Тодорова</i>	
Проблемът за съавторството в часовете по литература в гимназиалния курс.....	155
<b>Секция: Педагогическа комуникация и социални мрежи .....</b>	<b>164</b>
<i>ас. Мария Йорданова</i>	
Обучението по „История и цивилизации“ в социалната мрежа Facebook – възможности и предизвикателства .....	164
<i>Мария Мавродиева</i>	
Популяризиране на успехи на класа през социалните мрежи...	174

**Секция: Интеркултурна комуникация в мултикултурна среда... 182**

*проф. д-р Нели Бояджиева*

Културна чувствителност и професионални умения  
за общуване при консултиране в интеркултурна среда..... 182

*доц. д-р Йосиф Нунев*

Кой работи и кой е успешен в мултикултурна среда? ..... 193

*доц. д-р Анелия Рангелова*

Възможностите на педагогическата комуникация..... 204

*доц. д-р Цветана Иванова*

Интеркултурният диалог и съвременното обучение  
по „История и цивилизации“ ..... 214

*гл. ас. д-р Ирена Петрова*

Преподаването на жаргон в часовете по руски език като чужд... 225

*ас. Христина Гергова*

Интеркултурна комуникация между учители, ученици и  
родители като партньори с обща мисия в началното училище.. 234

*Красимира Благоева*

Формиране и развитие на екипи в позитивна  
образователна среда ..... 244

**Секция: Приобщаващото образование и педагогическата  
комуникация..... 251**

*гл. ас. д-р Анна Трошева-Асенова*

Визуалната комуникация – решаващ фактор  
за успешно приобщаващо образование..... 251

*Борислава Асенова*

Приобщаващото образование и мястото на българския учител  
в него ..... 260

*Теодора Иванова Влахова-Петрова,*

*Елица Красимирова Георгиева, Ралица Костадинова Георгиева*

Детският потенциал – мотивация и разгръщане  
в училищната среда ..... 271

<b>Секция: Комуникацията в детските градини и началното училище .....</b>	<b>279</b>
<i>доц. д-р Елена Арnaudова</i> Оптимизиране на педагогическата комуникация в условията на музикалнотворческа дейност в детската градина и началното училище .....	279
<i>доц. д-р Пенка Марчева</i> Музикално-педагогическата комуникация на бъдещия начален учител.....	285
<i>доц. д-р Милена Илиева</i> Приказкотерапията – лесно и ефективно средство за привличане на родителите-роми в живота на детската градина .....	298
<i>Иванка Данова, Румяна Симова</i> Стимулиране на интереса на бащите към образователния процес в детската градина .....	305
<i>Лиляна Иванова, Анелия Георгиева</i> Комуникацията с децата и родителите в процеса на екологосъобразна дейност .....	314
<i>Първолета Манчева</i> Бариери в педагогическата комуникация .....	326

## Уводни думи

Идеята се зароди като осмисляне на опита за сътрудничество между компании и сдружения, университети и училища, учени от различни държави. Конференцията е опит да се представят различни гледни точки от учени и преподаватели, директори на училища и учители, докторанти и млади учени относно една динамично развиваща се област.

Тематиката „Педагогическата комуникация: настояще и бъдеще“ предлага широк диапазон – от преподаване по различни учебни предмети до социални мрежи, от интеркултурни аспекти до приобщаващо образование, от комуникация в детските градини до завършване на подготовка на студенти – бъдещи учители в системата на висшето образование.

Докладите са обединени в следните секции:

- Технологиите в педагогическата комуникация
- Виртуална и визуална педагогическа комуникация
- Педагогическа комуникация и социални мрежи
- Интеркултурна комуникация в мултикултурна среда
- Приобщаващото образование и педагогическата комуникация
- Комуникацията в детската градина и началното училище.

Участници са 40 от 4 държави: България, Германия, Гърция, Сърбия. След тях са преподаватели от няколко университета: СУ „Св. Климент Охридски“, Европейски политехнически университет, Русенски университет „Ангел Кънчев“, Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“ (Педагогическия колеж в Плевен), ШУ „Епископ Константин Преславски“, УниБИТ, Тракийски университет – Стара Загора, ПУ „Паисий Хилендарски“, Университета в Ниш, Университет „Лудвиг Максимилиан“, Мюнхен, а също така директори, учители, педагогически съветници, психолози от учи-

лица от София, Пловдив, Враца, Гоце Делчев, Радомир, Велинград, Любимец, Буковлък, Караджово и другаде.

С доклади участват членове на Института по реторика и комуникации и учители в „Центъра за обучение и квалификация на педагогическите специалисти“ ООД.

Домакин на международната конференцията „Педагогическата комуникация: настояще и бъдеще“ е Националният дворец на децата – София.

Създадени са възможности за споделяне на опит, за представяне на добри практики, за огласяване на резултати от научни изследвания, тоест преобладават практико-приложните елементи. Обхваната е проблематика от методи на преподаване, социални мрежи, фейсбук, виртуална класна стая, Едмодо, преподаване на реторика на английски език, както и предмети като история, руски език, английски език в езикови гимназии. Представени са добри практики по екология в детски градини, образователен мениджмънт и образователен ПР, перспективите пред педагогическата комуникация. Друга група доклади включва аспекти на интеркултурната комуникация, езикът на омразата, а също така интересни са и докладите, посветени на приобщаващото образование.

В рамките на конференцията се проведеха два уъркшопа от проф. Юлиана Рот на тема: „Културни различия в мултикултурната класна стая“ и от д-р Фотини Еглезу – „Rhetorical contests in pedagogical praxis“.

Конференцията „Педагогическата комуникация: настояще и бъдеще“ е началото на създаването на научна мрежа между директори на училища, учители, преподаватели, представители на държавни институции, компании и неправителствени организации.

От името на Центъра за обучение  
и квалификация на педагогически специалисти:  
*проф. д-р Янка Тоцева*

От името на Института по реторика и комуникации:  
*проф. дфн Иванка Мавродиева*



## Основни доклади представят:



### Юлиана Рот

Професор по интеркултурна комуникация в университета „Лудвиг Максимилиан“ в Мюнхен/Германия. Родена в София, мигрира в Германия, където завършва с докторат следването си на славистика и история на Източна Европа.

През 1994 г. слага началото на Института за интеркултурна комуникация в Мюнхенския университет, с което се поставят основите на новата дисциплина.

Основните области на преподавателската ѝ работа и научни из-

следвания: са: културна другост, интеркултурна комуникация между Изтока и Запада в Европа, интеркултурно обучение, интеркултурна компетентност, миграция и интеграция.

Ръководител на европейски и германски проекти за създаване на учебни програми по интеркултурна комуникация за университети в България, Гърция, Румъния, Русия и Унгария. Гост-професор в САЩ, Австрия, ОАЕ и Холандия. Многобройни лекции и семинари на интеркултурни теми в европейски и извъневропейски университети. Консултант по интеркултурни въпроси на община Мюнхен и Баварския Червен Кръст. Автор на програми за квалифициране на специалисти по интеркултурна компетентност.



**Иванка Мавродиева,**  
професор, д-р и д.ф.н.

Магистър по българска филология и връзки с обществеността; със специализация по реторика в Софийския университет.

Изследовател, блогър, учител, приемащ реториката като древна и

витална наука; комуникацията като реализираща се в различни области: от бизнес, медии, политика до Web 5.0 – на вербално, визуално и неезиково равнище

Преподавател в Софийския университет по реторика, бизнес комуникация, връзки с обществеността и академично писане. Защищава дисертация за парламентарното красноречие в България. Дисертацията ѝ за доктор на науките е свързана с политическата реторика в България след 1989 година, като обхваща ораторството от митингите и протестите до Web 2.0.

Автор е на книги, които представят систематизирана научна информация в нови сфери и в традиционни области, преоткрити през погледа на преподавателя, учения и изследователя: „Парламентарното красноречие в България в XVIII, XIX и XX ОНС“ (2001), „Интервю за работа“ (2002), „Как да презентираме успешно?“ (2007), „Виртуална реторика: от блоговете до социалните мрежи“ (2010), „Академично писане“ (2005); „Академична комуникация“ (2010), „Академично писане за докторанти и постдокторанти“ (2014), „От реферата до магистърската теза. Академично писане за студенти“ (2016) – в съавторство с Йовка Тишева, „Политическата реторика в България: от митингите до Web 2.0 (1989-2012)“ (2012), „Реторика и пбъблик рилейшънс“ (2013).

Автор на 120 статии в научни списания и сборници; 20 от които на английски, руски, френски език в утвърдени научни списания в САЩ, Русия; както и в сборници от международни научни конференции, проведени в Италия, Словения, Румъния, Украйна, Холандия и др.

Съставител е на два сборника и една хрестоматия с ораторски речи: „Съвременни реторически практики“ (2010), „Образци на съвременното красноречие“ (2010), „Комуникации във виртуална среда“ (2010).

Член втори мандат на Executive board of the Rhetoric Society of Europe – RSE. <http://eusorhet.eu/>

Главен редактор на електронното научно списание „Реторика и комуникации“ <http://rhetoric.bg/>, което се издава от септември 2011 г.

Главен редактор на „Онлайн справочник по реторика“ <http://www.online.rhetoric.bg/>, субдомейн към списание „Реторика и комуникации“, който се издава от септември 2012 г.

Публикува в: [www.mavrodieva.blogspot.com](http://www.mavrodieva.blogspot.com) и [www.mavrodieva.wordpress.com](http://www.mavrodieva.wordpress.com)



## **Ванче Бойков**

професор, д-р по педагогика

Преподавател в Университета в Ниш (Република Сърбия) и в Международното висше бизнес училище – Ботевград.

Учил е в Сърбия и в България.

Научните му интереси са в областта на бизнес комуникацията, деловата етика, електронното обучение и журналистиката. Преподава дисциплините: „Бизнес комуникация“, „Управление на бизнес комуникацията“, „Връзки с обществеността“, „Маркетингови и комуникационни стратегии“, „Медии и целеви аудитории“, „Инженерна етика“ и др.

Автор и съавтор е на повече от 150 публикации, от които 15 учебници и учебни пособия. Ежегодно подготвя сборници с публикации на преподаватели, сътрудници и студенти от български и сръбски университети.

Проф. В. Бойков е главен редактор на сръбското международно научно списание „Погледи“ и член на редколегията на електронното научно списание „Реторика и комуникации“ <http://rhetoric.bg/>

Член е на няколко международни научни асоциации и дружества.



## Φοτινι Εγγλεзу

Foteini Egglezou was born in Athens. She studied Philosophy, Pedagogy and Psychology at the National and Kapodistrian University of Athens (School of Philosophy).

She has been awarded by the Greek State Scholarship Foundation for her Master's Degree in Language Arts at the National and Kapodistrian University of Athens (Pedagogical Department). She is Doctor of Philosophy in Language Arts Education and Rhetoric at the

University of Ioannina. The topic of her PhD dissertation touches upon the topic: Teaching the argumentative writing in primary school. She speaks Greek, French, English, Italian.

Since 2017 she teaches Critical Pedagogy for the post-graduate students of the Masters's Program Language Learning for Refugees and Migrants at the Hellenic Open University, while for the period 2015-2017 she taught as academic teacher Rhetoric and Argumentation. Also, since 2014 she is collaborating with the Laboratory of Strategic Communication and Mass Media of the Department of International and European Studies of the University of Piraeus both in research level and as students' trainer in debate.

At the same time, since 2011 she works as head-master of a primary school, while she belongs to the trainers of the National School of Public Administration and Local Government (ESDDAA).

Her research interests are focused on the implementation of Rhetoric and Argumentation to all the educational stages, to the educational use of debate, to the relation of Rhetoric to Critical Pedagogy, to Critical and Active Citizenry and in the uses of argument in political speech. She believes to the necessity of integrating rhetoric and argumentation in all levels of education for improving critical literacy and critical thinking.

She has participated to many conferences in Greece and abroad, while she has published numerous scientific papers on the prementioned topics of scientific interest. Her first book *The Teaching of Argumentation: From Oral to Written Speech. Theory and Praxis* was published in 2014 (in Greek).

Since 2016 she is the founder and President of the Institute of Rhetorical and Communication Studies of Greece, (<https://www.rhetoricinstitute.edu.gr/>), which aims at empowering the scientific interest in Rhetoric, Argumentation and Communication both at theory and praxis level in education as well as in various fields of knowledge and action in Greece and abroad.

Also, she is an experienced trainer of adults in Rhetoric, Argumentation and Public Speaking. She organizes and animates numerous workshops for educators of all the educational stages intending to the diffusion of rhetorical pedagogy and argumentative literacy in the teaching and learning practice.

In parallel, she is a certified trainer in debates by the International Debate Education Association (IDEA).

Since 2012 her program of rhetoric and argumentation for students is applied to a private primary school in Athens, called De la Salle. Her interest in Public Speaking is also intense.

From 2011 she is an active member of the international organization for adults's Toastmasters which aims at the enhancement of the skills of public speaking and leadership.

She is a member of the Rhetoric Society of Europe and the Greek Pedagogic Society. She participates as member of the editing board of the e-journal Rhetoric and Communications (in Bulgaria) and of the e-journal Scientific Review (in Greece). Occasionally, she participates as reviewer to the linguistic scientific journal GOVOR / SPEECH (Croatian Journal of Phonetics).

In addition, she has participated as member of the organizing and scientific committee of various pedagogical and rhetoric conferences in Greece and abroad as well as a member of the scientific and organizing committees of school debates and students' rhetorical exhibitions in collaboration with academic and communal institutions.

In more, she has been presented twice in the Greek television for her action for the diffusion of argumentation, rhetoric and public speaking as well as in daily journals for her action as Toastmasters' officer (VPE and President) from 2011-2015.

Finally, Foteini is married and her daughter studies English Language and Literature at the University of Athens.

# Интеркултурна педагогика: Размисли между теорията и реалността

*проф. д-р Юлиана Рот*

Институт за интеркултурна комуникация,  
Университет „Лудвиг Максимилиан“, Мюнхен

**Резюме:** В доклада се представя понятието „интеркултурна педагогика“, като са въведени теоретични постановки и са изведени примери от практика в Германия, направени са обзор и анализ. Поставен е акцент върху мултикултурността и културните различия.

**Ключови думи:** интеркултурна педагогика, мултикултурност, култура, културни различия.

## Мултикултурност в германското общество

Германското общество днес е в точния смисъл на думата мултикултурно. Това определение е описателно: то означава, че в него наред с коренното население живеят граждани с различен културен произход, т.е. то е общество с културно многообразие (cultural diversity). Основите на културното многообразие се полагат в съвременното: от 50-те години на 20. век в Западна Германия и от 60-те години на 20. век в Източна Германия започват да влизат стотици хиляди чуждестранни работници, известни като „гастарбайтери“ в западната и „работници по договор“ в източната част на страната. Придошлите първоначално са от интерес само за икономиката, тъй като попълват оределите поради войната редици на работната ръка. По-късно на „гастарбайтерите“ се разрешава да доведат и семействата си и тогава тяхното присъствие става осезаемо във всички секто-

ри на обществото – детски градини и училища, болници и лекарски кабинети, учреждения и пр.

Днес мигрантите представляват средно около 20% от населението на Германия. Много от тях са германски граждани. В големите градове като Щутгарт, Мюнхен или Хамбург частта на населението без германски корени стига до 40%. Прогнозата за бъдещето е еднозначна: напредващата глобализация и засилващите се политически конфликти предсказват увеличение на миграционните потоци, респективно на културното многообразие.

Големият брой „чуждо“ население поставя ред сериозни предизвикателства пред обществото и държавата. За да отговоря на темата на конференцията, ще се спра на последствията от културното многообразие за образователната система, като не забравям да спомена, че те засягат всички обществени системи, здравната, административната, съдебната и пр.

## **Мултикултурност в училищното и предучилищно образование**

Близко до ума е, че културното многообразие на обществото намира отражение в ежедневието на всяко училище, на всяка детска градина. Днес в Германия повечето учители и възпитатели имат пред себе си културно хетерогенни класове и детски групи. Така наречените „деца с мигрантски произход“ също се различават много: по произход, по знания на немски, по социална класа, по миграционната биография на семейството и пр.

Между

- детето на френски лекар, което от две година живее в Берлин и още не говори добре немски;
- внучето на турски гастарбатер, чийто баща е собственик на автосалон и което говори само немски;
- детето на сирийско семейство, което е травмирано от преживяното по време на бягството;
- детето на италиански сервитьор, което е научило немски „от улицата“, защото у дома се говори само на италиански

съществува почти само една прилика – че те не са германски деца и немският език не им е роден. Може да си представим предизвикателствата пред учителите, които поемат първи клас и трябва да започнат да сплотяват учениците си.

Дебатът за педагогическите подходи в мултикултурна образователна среда надскача стените на класната стая и се съотнася с общия политически и обществен контекст. Понастоящем той е раздвоен. Дискутира се на „висок градус“ и често с отрицателен знак етническото и културно многообразие. Чувствителността към мигрантската проблематика и дразненията при общуването с „другите“ нараства, особено с компактното пристигане на голям брой бежанци от досега малко познати културни региони. В обществото се засилват тенденциите към сепарация между коренното население и придошлите.

Политическите решения сочат в противоположна посока. Постулираната през 2005 година политика на интеграция има за цел мирното съжителство между носителите на различни култури и равнопоставеното участие на мигранти и местни жители във всички обществени и житейски сфери. Като теоретическа подкладка на новото политическо решение служи теорията за мултикултурността, както е представена в най-чистата си форма в трудовете на канадския философ Тейлър, който застъпва формулировката „Различни, но равнопоставени“ („Different but equal“). Разбира се, че тази постановка далече не отговаря на представите на коренното население, което все още се схваща като диктуващо начините на живот в германското общество. Независимо от общественото настроение силата и властта на политическите решения и институции повелява интеграционния подход в образователната система и изправя както педагозите така и педагогическите науки пред сериозни предизвикателства.

## **Култура и културни различия в педагогическите науки**

Нека първо да се обърнем към историята на понятието „интеркултурна педагогика“. То е неотлъчно свързано с политическите обстоятелства на миграция и на демографски растеж на негерманското население, респективно със засиленото присъствие на мигрантски



деца в училищата и детските градини. Към края на 70-те години на 20. век започва критично преразглеждане на педагогическите форми като „Педагогика за чужденци“ (Ausländerpädagogik) и „Специална педагогика“ (Sonderpädagogik), които са специално насочени към мигрантското население. Установяват се недостатъци и дефицити в знанията на мигрантските деца. Критикува се евроцентризмът на образователната система, който не дава други възможности за съжителство освен адаптация. Поставят се условия: от педагогиката за общество с културно многообразие се изисква нагласяне на образованието към даденостите на всички деца, независимо от произхода им – за да се даде на всеки възможност за адекватна помощ и добър успех.

От тук започва съвременното начало на *интеркултурната педагогика* – като политически контекстуализирано научно направление. Развитието на интеркултурната тематика става осезаемо едва през 90-те години на 20. век. Съгласно германския педагог Георг Ауернхаймер важният тласък произлиза от труда на Волфганг Хинц-Роммел „Интеркултурна компетентност“, в който за пръв път понятието „интеркултурна компетентност“ се споменава в педагогически контекст. Днес в Германия „интеркултурна педагогика“ или „интеркултурност в образованието“ са утвърдени изследователски области.

Връзката между дискусиата за интеркултурността в образователната система и общественно-политическата реалност остава актуална и в наши дни. Като пример може да се посочат коментарите след катастрофалните резултати на германските ученици в проучването PISA, чийто анализ изнесе на пръв план лошия успех на мигрантските ученици. Подобни образователни дефицити се установяват и след мигрантската вълна от 2015 година.

Какви са становищата на учителите практики и на изследователите теоретици относно различията в мултикултурната класна стая?

Становището на практиците е ясно. За учителите и възпитателите, които прекарват работното си ежедневие в условията на реална интеркултурност, няма съмнение, че между децата на коренното население и децата с миграционен произход съществуват културни различия. Ето няколко примера за въпроси, които намират различни отговори в отделни култури:

- От коя възраст децата се считат за самостоятелни и могат сами да вземат решения, например за избор на професия?
- Кой е отговорен за лошите бележки, ученикът или родителите?
- Имат ли право ученици и родители да поставят открито под съмнение авторитета на учителя?
- Какви са най-главните възпитателни цели на училищното образование, самостоятелност, независимост, послушание или любов и уважение към родителите?
- Каква е ролята на учителя – на безстрастен преподавател на знания или на гуру, който дава и житейски напътствия?
- Наравно ли се гледа на всеки ученик или се дава предпочитание на децата на „важни“ личности?

За разлика от възгледите на практиците в становищата на германските учени педагози няма единодушие. С малки изключения те се разделят на два противоположни лагера, чиито възгледи общо взето се припокриват с известните в културологията позиции на универсализма и културализма.

Осветляването на тези позиции и на съпровождащите ги дългогодишните дискусии и спорове би излязло извън рамките на настоящето изложение. Затова в следващите редове бих искала накратко да представя днешните схващания за „култура“, респективно „културни различия“ в германските обществени и културологични науки, в това число и в интеркултурната педагогика.

„Култура“ и „културни различия“ днес са много „горещи“ понятия. Една от причините за това е различното му разбиране в обществената практика и в науката. В политиката, администрацията, училището, социалната работа, работата с бежанци и пр. различията са обстоятелство, което трябва да се зачете, защото се налага от мултикултурната реалност на работната дейност. Прагматиката налага културализиращи опростявания. Контурите на мигрантските групи придобиват еднозначност. Едно дете, чийто баща е мигрирал като гастарбайтер от Турция, програмист от Украйна или лекар от Италия, се числи съответно към мигрантските групи „турци“, „украинци“ и „италианци“ и затова, когато тръгва на училище, трябва да бъде записано първо в паралелка за изучаване на немски език, независимо от факта, че е родено в Германия и говори само немски.

Примерът е пресилен, но не е нереален. Встрани остават въпросите на културната динамика, на поколенческите промени, на идентичностните превъплъщенията и пр.

Какви са представите за „култура“, и „културни разлики“ в науките, за които това са „домашни“ понятия, етнология, културна и социална антропология, културология?

Теориите за „култура“ и за производните „културни разлики“ се коренят в културната антропология, където в ранните години на дисциплината заемат централна позиция. Тогава те се схващат, напълно в смисъла на Хердер, като териториално, политически, ментално и езиково хомогенни системи, които функционират изолирано една от друга. Тази представа, колкото и да ни се струва странна днес, е отговаряла на житейските реалности в тогавашните общества, в които всяко пътуване зад граница, общуване на чужд език, ползване на международни медии, всеки чужди обичаи и обноски са били уникални и вълнуващи преживявания. В резултат на работната и политическа миграция от втората половина на миналия век на, например на турци в Германия, мароканци в Холандия, алжирци във Франция, пакистанци във Великобритания и пр., идентификацията на „другия“ не може вече да бъде обоснована еднозначно с националната принадлежност. Това се проявява особено силно при вторите и третите мигрантски поколения, за които често се говори като за „културни хибриди“.

Представите за ясни териториални и поведенчески граници между етноси и нации и съответно за обективни културни разлики започват да се разколебават още от 70-те години на 20. век. Процесът на разграждане на авторитета на концепта „култура“, съответно „културна разлика“, като формула за обяснение на човешкото поведение, получи силен тласък от пробива на конструктивизма, който отрича способността на индивидите да опознаят обективната реалност и извежда на пръв план субективните конструкции, които всеки отделен индивид създава в собствената си глава. Твърдото „Ахмед е турчин“ се заменя с амбивалентното „Аз конструирам Ахмед като турчин, но Габи вероятно го конструира по друг начин“. Съвременните мейнстрийм етнологи и културолози отхвърлят концепта „култура“ като остарял и ненужен и считат, че всеки опит да

се обяснят поведенчески сблъсъци между индивиди с тяхната „култура“ отваря пътя към дискриминация и облагодетелстване на властимащите. Тази научна постановка обяснява липсата на интерес при съвременните етнологии и антрополози към комуникацията в интер- или мултикултурни ситуации, съответно към управлението на културното многообразие.

Гореспоменатото разделение на германските интеркултурни педагози и дебатите между двете направления; от една страна, зачитане на културните различия и игнориране на значението им, а от друга – рефлектира идеологизираното вече противопоставяне между универсалистките и културалистките възгледи, както и конкуренцията между тях. То се материализира в дебата от 1995/96 година между Георг Ауернхаймер, който изисква от учителите съзнание за интеркултурното естество на професионалните им проблеми и Франк-Олаф Радтке, който въстава срещу опитите за културализиране и вижда в тях преди всичко опит за „педагогизиране на един обществен проблем“.

## Изводи и обобщения

Научната дискусия за значението на фактора „култура“ и за педагогическите подходи към културното многообразие продължава и до днес. Критично може да се отбележи, че не е известно кога и доколко отделните изследвания се опират на стабилни емпирични изследвания. Нерядко привързаността към едната и другата „културна идеология“ действа като „basic instinct“ и влияе на интерпретацията на полевите данни. Остротата и противоречията в научния дебат оставят практиците – учители и възпитатели – в състояние на несигурност и отварят път към сегрегация и расизъм, еднозначно нежелателни координати на стратегиите за управление на мултикултурното общество.

## Библиография:

1. Auernheimer, G. (1995). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

2. Auernheimer, G. (1996). Interkulturelle Erziehung. Eine Replik auf die Thesen von F.-O. Radtke. *Zeitschrift für Pädagogik* (42), 3, pp. 425-432.
3. Auernheimer, G. (Hg.) (2002). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Springer 2002.
4. Fischer, V. et al. (Hg.) (2005). *Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
5. Gemende, M. et al. (Hg.) (1999). *Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
6. Hinz-Rommel, W. (1994). *Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit*. Münster: Waxmann.
7. Mecheril, P. et al. (Hg.) (2010). *Migrationspädagogik*. Beltz: Weinheim 2010.
8. Nieke, W. (2008). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
9. Radtke, F.-O. (1995). *Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Antirassismus*. *Zeitschrift für Pädagogik*, (41), 6, pp. 853-866.
10. Radtke, F.-O. et al. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.

# Социални мрежи, образователен ПР и образователен мениджмънт

*проф. дфн Иванка Мавродиева*

Философски факултет, СУ „Св. Климент Охридски“

**Резюме:** В доклада е направен опит да се изведат възможностите на социалните мрежи за оптимизирането на дейности от образователния ПР и образователния мениджмънт. Установяват се промени в педагогическата комуникация, които са резултат от използването на социалните мрежи Facebook, LinkedIn, Instagram, Twitter, YouTube, Vimeo, Google+ и други. Посочват се опции за включване на нови функции при използването на социалните мрежи в посока постигане на публичност и в посока подобряване на комуникацията с външни и вътрешни публики в училищата.

**Ключови думи:** социални мрежи, образователен ПР, образователен мениджмънт, педагогическа комуникация, публики, Facebook, LinkedIn, Instagram, Twitter, YouTube, Vimeo, Google+.

## Уводни думи

Социалните мрежи вече наброяват десетки, дори стотици, някои от тях има устойчиво и динамично развитие, други по-кратковременно, трети не устояват на конкуренцията на технологично, софтуерно, икономическо и комуникативно равнище. Сред предпочитаните социални мрежи са Facebook, Instagram, YouTube, Vimeo, Vbox7, Vine, LinkedIn, Twitter, Swarm, Snapchat, Tinder, Tumblr, Google+, наблюдава се интерес и към ВКонтакте, Pinterest.com. Образователните институции също се ориентират към използването им за различни цели.

## Теоретичен и сравнителен преглед

Целта на настоящия доклад не е да представя задълбочен теоретичен обзор, нито да се правят класификации, но е важно да се установят някои специфики по различни критерии.

Учените Тредъей и Сит смятат, че Facebook все повече се използва не само за споделяне на информация, но и за маркетинг, за разработване на цялостна маркетингова стратегия дори, тоест навлиза активно в бизнеса (Treadaway, Smith, 2010: 312).

Изследователят Бърт стига дори по-далеч, анализирайки възможностите за създаване на мрежови механизми и развитието на модели на поведение, дори до изграждане на модел на социален капитал, както и за постигане на добавена стойност, като проучва възможностите на социалните мрежи (Burt, 2000: 345-423).

Правят се изследвания в посока на това как влияние използването на социалните мрежи върху успеваемостта на учениците и студенти и върху самоорганизацията им, такива са проучванията на Киршнер и Киршнер (Kirschner & Kirschner, 2010: 1237-1245).

Влиянието на личността върху използването на Facebook, когато публикува на стената в профила си, какви са нагласите и поведението в онлайн среда, се проучват от Мор и Макелрой, които достигат до изводи, че: първо, потребителите на Facebook оценяват кога доброволно да се „сприятеляват“ онлайн и да дават достъп до техния профил; второ, те са по-отворени към публикуване на снимки и постове; трето, някои препоръчват на други свои приятели в тази социална мрежа да се присъединят; четвърто, потребителите имат критично отношение към неподходящо съдържание, представено във Facebook (Moore, McElroy, 2012: 267-274).

От краткия преглед става ясно, че проучванията на използването на социалните мрежи се увеличава, силен интерес има към Facebook, като се установяват както положителните, така и отрицателните последици, известен отлив, както и закриване на вече съществуващи профили и дори отказ да имат профили във Facebook.

Парис, Лий и Сейри изследват ролята на социалните медии в насърчаването на специални събития чрез Facebook, като установяват, че има както положителни, така и отрицателни влияния, а про-

учването е направено чрез фокус групи. Авторите установяват, че има добри страни на Facebook, сред които са свързаност, видимост, достъпност, устойчивост и социална обратна връзка; има обаче и отрицателни страни, например такива, които се отнасят до публикуване на неподходящо или досадно съдържание, прекомерна привързаност, незачитане на неприкосновеността на личния живот, представяне на конфликти и сензации, а това води до тревожност, стрес, неудовлетвореност (Paris, Lee, Seery, 2010: 1-10).

Има учени като Райън, Честър, Рийс и Зинос, които смятат, че Facebook и мотивацията да бъде използвана тази социална мрежа, може да доведе дори до пристрастяване, до прекомерна употреба, както и до промяна на настроението; от една страна, има социално умение за общуване онлайн; от друга страна, се търси установяване на връзки между употребата, удовлетвореност и пристрастяване към Facebook (Ryan, Chester, Reece, Xenos, 2014: 133-148).

Ако се приеме като критерий начинът на представяне на информацията, социални мрежи, предназначени за разпространение на видео съдържание, са YouTube, Vimeo, Vbox7, Vine.

Социалната мрежа LinkedIn е наречена бизнес по критерий функциониране за целите на бизнеса, търсене и намиране на работа, създаване на групи по интереси, препоръки, одобрения. Същевременно в LinkedIn вече се представят видео уроци и се излиза извън тривиалните критерии за таксономия само за бизнес и работа, а преминава и към обучения чрез представяне на видео клипове, както и видео заснемания на представяне, промотиране и рекламиране на курсовете, които варират от мениджмънт, маркетинг, до LinkedIn е собственик на SlideShare.net, а Microsoft е собственик на LinkedIn. За да можеш да ползваш ресурсите на SlideShare.net, вече трябва да имаш профил в LinkedIn, тоест наблюдава се окрупняване и конвергенция.

Известно е, че Instagram е притежание на Facebook, но като всяка една социална мрежа запазва своята автономност и предназначение. При нея акцентът е върху визуалното, снимки и клипове, текстът е редуциран, но не отсъства.

Когато става въпрос за Twitter, в България той не е от най-популярните мрежи, но през последните месеци набира скорост, в него



се представят социално значими каузи като АзЧета, най-голямата медия в онлайн среда, ангажирана с представяне на книги, <http://azcheta.com/za-az-cheta/> в Twitter – <https://twitter.com/azcheta?lang=bg>

## Социални мрежи и образователен ПР и маркетинг

Когато се търси постигане на популярност, споделяне на информация, свързана с постижения в образователната сфера, в България предпочитанията са към Facebook, макар че вече се използват и Instagram, и YouTube за качване не само на снимки, но и на видео клипове, докато Vimeo и Twitter не са толкова често използвани от училищата.

Когато става въпрос за комуникационна кампания и по-мощно и съвременно реализиране на образователен ПР и образователен маркетинг в конкурентна среда, все още няма достатъчно яснота относно предимствата на тези социални мрежи, както и за съчетаването им. Креативността на учениците може да бъде използвана, ако те представят във видео клипове тяхната положителна оценка и мнение за дадено училище, проект, дейности и те се качат в специално създаден специално за училището YouTube канал.

Друга възможност е на равнище събитие или проект, свързан с кауза, когато в Instagram и YouTube се качат снимки и клипове, направени от учениците самостоятелно или в сътрудничество. По този начин се формират умения за колаборативност в онлайн и офлайн среда, умения за създаване на популярност и оценяване на постигнато, признание на равнище творчество. Също така разпространение на тези постижения и чрез Twitter позволява да се оптимизира разпространението на информацията. По този начин те се включват в процеси и изграждат социални умения.

Twitter може да изпълнява и функцията да кондензира знания и да обединява информация от различни онлайн източници и електронни ресурси. Освен това краткостта в изказа е предизвикателство пред учениците да изготвят текстове. Нещо повече, не имат възможност да развият мултимодална компетентност, тъй като имат умения да откриват бързо информацията, но следва да развият умения да я съчетават.

Обобщавайки, може да се каже, че познаването на една или повече социални мрежи и използването им поотделно е факт, но все още не се стига на етапа на преосмисляне на предимствата им, когато се съчетават. Освен това *ПР онлайн образователни кампании* на училища все още не се правят ефективно у нас, съчетават се традиционни канали със сайт и Facebook най-често, по-рядко се включват блог, Instagram и YouTube в една цялостна кампания.

Образователният ПР е отворен към виртуалната педагогическа комуникация, преодолява редица съмнения относно използването на неформални канали за комуникация, както и селектира каква информация да се публикува в социалните мрежи. Има напредък в посока да се споделя информация от регионални медии, но все още има дефицит в посока да се създава мултимодално съдържание при следване на проактивно поведение спрямо медиите и различните публики, тоест да се подготвят едновременно текст, снимков материал, видео клипове, линкове и други. Хипертекстът, хиперлинковете, #тагът все още не са достатъчно усвоени като умения за уебписане и онлайн редактиране от учители и директори при създаване на съдържание, представящо онлайн дейности на училището. Също така излъчванията на живо, т. нар. лайфстрийм като част от отразяване на събития в класа и училището остават недостатъчно използвани при реализиране на събития.

## **Социални мрежи и образователен мениджмънт**

Допускането е, че социалните мрежи имат по-ограничени функции при реализиране на образователния мениджмънт. Ако приемем, че има *делова педагогическа комуникация*, която е свързана с организиране на дейности на училището, тогава това допускане е доказуемо и реалистично. Ако обаче разширим разбирането, тогава бизнес социалната мрежа LinkedIn е полезна в няколко насоки. Едната е да се създават профили на училища, на директори, както и да се търси информация за кандидати за работа. Тогава може да се говори за *виртуална делова педагогическа комуникация*. Също така бизнесът и училищата, дуалното образование и работата по проекти с представители на други държави предполага и такъв делови подход. На

трето място, учениците в средното училище могат да се научат да създават свои профили в LinkedIn, тоест да развиват умения за *виртуална бизнес комуникация*, да създават линкове към училищата и да формират умения за респект към образованието.

Затворените Facebook групи се използват активно на равнища клас, учебен предмет и преподавателите позиционират част от изискванията, указанията, материалите извън традиционните канали на комуникация. Бързината на предоставяне на информация и достъпът до нея през смартфоните, таблетите и компютрите позволява това да става ефективно.

Училищата все още не разчитат и на друга нова практика, която има традиции в училища извън страната ни, а именно краудсорсингът (crowdsourcing), като той е свързан с дарения от хора, които са членовете на виртуална общност. Facebook може да се използва за организиране на такива социални дейности в бъдеще, като по този начин се развият разнообразни функции на тази социалните сайтове и потребителите покажат нови възможности.

Тук се отделя и внимание на Google+ и по-конкретно на Google Search, тъй като то позволява да се откриват документи в различни формати, сред които pdf, .doc, .xls, освен това има възможности тяхната каширана версия в Google да се трансформира в html формат. По този начин потребителите на интернет виждат информацията и имат достъп до нея. Тук става въпрос за това дали индексването се прави доброволно и осмислено като управленски решения от страна на мениджмънта на училищата, за да се даде достъп до дадена информацията в интернет. За да се достигне обаче до дадена информация, трябва да има създаден акаунт и именно той да се използва. Изхождайки от онлайн образователния маркетинг, тези възможности могат да се използват. Също така е известно, че Google Search се използва масово и неговото влияние нараства.

Казаното по-горе изисква от образователните мениджъри да имат умения да формулират ключови думи, ако целят популярност на ръководеното от тях училище в една конкурентна среда и в условията на конкурентен образователен пазар. Тук идват знанията за Search Engine Optimization (SEO) във връзка не само със сайтовете, но и със социалните мрежи, което е от особена важност за онлайн

маркетинга в образованието, когато конкуренцията нараства. Все повече се говори за оптимизацията, тя не е само процес по обработка на кода, не е само знание за структурата на дадена уебстраница, това не са само умения да се подготви съдържание, така че търсещата машина да го извежда по-напред спрямо другите сайтове при търсене. Училищата трябва да знаят, че това е важно, ако искат страниците им да се посещават по-често, да се отриват по-лесно и да се четат от родители, ученици, институции.

Ако се направи паралел с Уча.се <https://ucha.se/> може да се каже, че ученици и родителите, а и учители имат опит и нагласа да учат по различен от познатия в училище начин чрез уроци в онлайн среда, като материалът е поднесен интересно, мултимодално и разбираемо.

## **Перспективи пред използването на социалните мрежи**

Перспективите пред педагогическата комуникация при използване на социалните мрежи могат да се обособят в няколко посоки:

Първата е в интегрирането на различни социални мрежи при създаване и поддържане на имидж и репутация на училищата, като на този етап в края на второто десетилетие на 21. век това е възможно при Facebook, Instagram, YouTube. LinkedIn все още не се ползва с висока популярност сред учители и директори, но в бъдеще контактите с бизнеса и формиране на умения за поддържане на контакти с работодатели, за стажове, с успели ученици, е важно. На този етап не възможно да се направят категорични прогнози относно Twitter, до каква степен той ще бъде приет и включен в кампании за разпространение на информация от страна на учители и директори на училища.

Втората перспектива е в посока спазване на етичните норми и недопускане на прекомерна информация в социални мрежи, която да е свързана с учениците, личните данни и неприкосновеността на личността, както на обучаваните, така и на учители и директори.

Третата перспектива е излизане от плоскостта на споделянето чрез претрупването с информация в усъвършенстване на мултимо-

далната грамотност и умения не само на учители и директори, но и на ученици и родители, за да има условия за ефективна комуникация.

Четвъртата перспектива е в създаването на виртуални общности и повече интерактивност в комуникацията чрез диалог, тъй като на този етап преобладава монологичното изпращане на съобщения, постове и статуси и твърде кратки, елиптични, банални и тривиални оценки.

Петата перспектива е да не се допускат зависимости и да се информират родители и деца за ползите, но и за вредата от използването на социалните мрежи, игрите в онлайн среда, поведението на геймърите и т. нар. Second Life.

Шестата перспектива е преосмисляне на социалните мрежи в посока създаване и увеличаване на социалния капитал на равнище училище, регион, образование при постоянно усъвършенстване на комуникативните умения в онлайн среда, изграждане на виртуални общности, създаване на бази данни с информация чрез събиране и систематизиране.

## **Заклучение**

Прегледът на възможностите за използване на социалните мрежи в образованието в две сфери – връзките с обществеността и мениджмънта, показва поетапно, но и бързо усвояване на умения, адаптацията към промените и рационално осмисляне на предимствата и недостатъците им. Същевременно процесите на изграждане на популярност в конкурентна среда и процесите на управление на различни образователни общности предполагат цялостна образователна политики и визия на равнище държава, докато засега това се прави на равнище отделни училища и региони. Също така паралелните образователни структури показват повече динамика, отвореност и готовност да използват социалните мрежи и създават допълнително конкурентна среда. Следователно педагогическата комуникация предполага излизане извън рамките на училищата и насочване към образователни центрове, неправителствени организации, създаване на международни контакти и утвърждаване в динамично променящ се и глобализиран свят, в който интернет и технологиите играят съществена роля.

## Библиография

1. Burt, R. S. (2000). The Network Structure Of Social Capital. *Research in Organizational Behavior*, 22, pp. 345–423.
2. Facebook. (2014). Facebook to Acquire Instagram, Facebook Newsroom, <http://newsroom.fb.com/news/2012/04/facebook-to-acquire-instagram/>, последно посещение на 12.01.2018.
3. Havlicek, J., & Pelikan, M. (2013). The globalization of higher education-be responsible and survive the changes. *International Education Studies*, 6(4), pp. 217–224.
4. Hew, K. F. (2011, March). Students' and teachers' use of Facebook. *Computers in Human Behavior*. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.11.020>, последно посещение на 12.01.2018.
5. Junco, R. (2015). Student class standing, Facebook use, and academic performance. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 18–29. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.001>
6. Moore K, McElroy J. (2012). The influence of personality on Facebook usage, wall postings, and regret, *Computers in Human Behavior*, vol. 28, issue 1, pp. 267–274
7. Paris, C. M., Lee, W., & Seery, P. (2010). The Role of Social Media in Promoting Special Events: Acceptance of Facebook 'Events'. In *Information and Communication Technologies in Tourism*, pp. 1-10, [http://eprints.mdx.ac.uk/17468/1/Pre-proof%20draft%20TAM and Facebook Events%20ENTER2010.pdf](http://eprints.mdx.ac.uk/17468/1/Pre-proof%20draft%20TAM%20and%20Facebook%20Events%20ENTER2010.pdf) /, последно посещение на 12.01.2018.
8. Ryan, T., Chester, A., Reece, J., & Xenos, S. (2014). The uses and abuses of Facebook: A review of Facebook addiction. *Journal of Behavioral Addictions*, 3(3), pp. 133–148.
9. Treadaway, C., & Smith, M. (2010). Facebook Marketing. *Media*, 1(2), p. 312.

# Предпоставки за ефективна педагогическа комуникация

*проф. д-р Ванче Бойков*

Университет в Ниш, Сърбия

**Резюме:** Взаимоотношенията на човека с другите хора са предпоставка за успешното му физическо и психическо развитие. Комуникацията е ключът на възпитанието, основата на успешното преподаване. Значението на комуникационния процес за всяко училище е несъмнено. Училището като институция, в която участват много комуникативни субекти (директно или индиректно), показва необходимост от изследване на общуването, с цел да се получи качествен образователен процес. Непрекъснато се задават въпроси и се търсят решения, как да се подобри той. Отговорите се намират във всеки от съществуващите елементи на комуникационния процес (подавател-учител, съобщение, канал за посредничество, получател-ученик, обратна връзка). В тази статия ще разгледаме някои от тези широки предположения за по-функционална комуникация в училището. Качественият образователен процес е от решаващо значение за цялата социална система.

**Ключови думи:** учител, ученик, комуникация, предпоставки.

## Въведение

По време на Германската империя теолози са помолили германския император да прецени съмненията им за латинския и гръцкия език. Те са спорили кой от тези езици е по-стар, с кой от тях е говорил първият човек. Императорът заповядал на две майки да бъдат отнети децата им веднага след раждането. Той поставил двете но-

вородени в отделни клетки и забранил контакт с хората. Децата са хранени с помощта на дълги тояги без визуален и гласов контакт с външните. Теолозите и царят с нетърпение чакали да чуят на какъв език ще проговорят: латински или гръцки. За съжаление, това не дочакали, защото децата починали.

От посочения пример може да се направи заключение, че взаимоотношенията на човека с другите хора са предпоставка за успешното му физическо и психическо развитие. Новородените не са могли да оцелеят, защото са били препятствани от церебрално, индивидуално и социално раждане. Психомоторното развитие зависи основно от непосредствената междуличностна комуникация между детето и онези, които се грижат за него.

Комуникацията е ключът на възпитанието, основата на успешното преподаване и всички взаимоотношения. Цялата образователна дейност се основава на общуването. Комуникацията (от лат. *commūnicāre*) представлява акт на предаване на разбираема информация и може да се определи като „взаимодействие с помощта на знаци“. Под понятието „взаимодействие“ имаме впредвид взаимоотношенията между хората с нагласите, формирани чрез взаимното поведение.

Да се общува не означава просто да се говори само с думи. Комуникацията означава много повече от това – обмен на послания, мисли, ангажиране с чувствата на другите.

Комуникацията има поне три различни цели – информиране, инструктиране и убеждаване.

Информирането е свързано с предоставянето на нови факти, данни, идеи на рецепиента. Инструктурирането е свързано с даване на указания за извършване на определени действия, а убеждаването е „логически последователно и аргументирано изложение на мисли, с цел да се възприеме определена позиция или поведение на слушателите. При него се разчита преди всичко на интелектуалните способности на човека и най-вече на способността да се възприема и осмисля речевото съобщение. Убеждението е понятие, което има полифункционален характер. То се определя като метод, способ, процес, средство и резултат, като елемент от светогледа на личността. Във всеки познавателен процес убеждението намира приложение при обосноваването на необходимостта от усвояването на нови зна-



ния, предлагането на нови знания, при формирането на възгледи и мотиви за действие.“ (Тоцева, 2006: 144)

Поведението на човека в малката си част е наследено (генетично определено), а в по-голямата – придобито, чрез интензивни преки връзки с други хора. Ученикът в училището продължава да развива своята генетична, но и социална програма, като основната роля все още играе общуването с учителя и със съучениците. Чрез разговор училището става основен програмиращ фактор на поведението на бъдещите учаци в живота им. Разговорите, комуникациите и взаимоотношенията в семейството и в училището се превръщат в основни фактори на възпитанието, образованието и поведението на децата и младежите.

Ако разглеждаме училищния разговор като процес на комуникация, тогава в единия край е учителят като подател на съобщението, а на другия – ученикът, като получател. Между тях се провежда съвсем сложна комуникационна динамика. Учителят възнамерява да изпрати определено възпитателно-образователно послание. Най-напред си го представя, а после превърща в устно послание. За да стигне то до ученика, той трябва да го чуе и разбере. Това, обаче може да се препятства от механични смущения (шум, неясна и тиха реч), но и семантични смущения (неразбираемо съдържание). Ако тези смущения бъдат премахнати или ги няма, съобщението пристига до ученика, той го получава, интерпретира, преобразува и реализира. Трябва да се подчертае, че съобщението, получено от ученика може да не се съвпада с информацията изпратена от учителя. Тя може да бъде частично или напълно променена. Това е особено важно като се има в предвид, че реализацията не зависи от изпратената, а от получената информация. Синхронизирането на изпратени и получени съобщения по време на разговори между учителя и ученика е основната задача за успешното общуване в училището.

## **Препятствия в педагогическата комуникация**

В училището, като жив организъм, съществуват множество различни причини за недостатъчен успех или неуспех в общуването. Има различни фактори, които правят комуникацията трудна или неуспешна.

Едните са свързани със субектите на комуникацията, другите се отнасят до климата в организацията, а третите се дължат на липса на подходящи комуникационни средства.

Субектите в процеса на общуването значително се различават по референтното си мислене. Хората виждат и чуват само онова, което е близко до техните познания и умения, общуването е застрашено и от информационно „претоварване“. Много информации в обръщението силно натоварват капацитета и водят до дефанзивност, като резултат от неспособността да се обработи цялата получена информация. Вълната на информацията усложнява неизбежния подбор между същественото и неважното, необходимото и ненужното, съвременното и ненавременното, официалното и неформалното, провереното от непровереното, точното и неточното.

Психологическият климат в училището също има значителни последици върху съдбата на комуникацията. Детерминиращите и организиращите фактори са в зависимост от това, дали е демократичен климатът, характеризира ли се с кооперативност или бюрократия, със строги йерархични отношения. Климатът, в който учителите работят силно влияе върху поведението им, а с това и върху функционалността на комуникацията. Върху организационния климат и състоянието на комуникационните връзки влияние оказва и присъствието на характерни групи и подгрупи, по-специално техният брой, основата на формирането, продължителността на присъствието, стабилността на организацията, интензивността на междугруповата съпротива и различните ценностни системи на нейните членове.

Препятствията пред ефективната комуникация се дължат на различните несъответствия на средствата, механизмите и динамиката на взаимния обмен. Уместността на избраното средство за комуникация и самата техника на представяне значително влияят върху ефективността на комуникацията. И едно уточнение: Може би най-лошото нещо, което правят родителите на своите деца е, че им дават достъп до компютри, планшети, лаптопи само, за да млъкнат. Все повече и повече деца стават роби на екрана, а средно детето прекарва до 6 часа на ден пред екрана. Последните проучвания показват, че 10% от децата под 4-годишна възраст спят с планшети. Друго проуч-

ване сочи, че една трета от децата под 3-годишна възраст имат свои собствени таблетки. Незадоволителни ефекти могат да възникнат и поради недостатъчна яснота на съдържанието и формата на съобщенията, както и на липсата на време.

Английският психолог Кевин Уилдол (Kevin Wheldall) посочва седем фактора, които пречат за успешната комуникация:

1. *Ограничена възможност за получаване на думи от индивида, за които е предназначена комуникацията.* Информацията може да е добре формулирана и адекватна по съдържание, за което се докладва, но ако получателят не може да я приеме, комуникацията е неуспешна. Това може да се дължи и на факта, че е представена твърде много информация. Когато се съобщава нещо, трябва да се вземе предвид знанието, интелигентността, образованието и други фактори, които влияят върху способността да се получи представената информация. Твърде абстрактното представяне няма да бъде разбрано от онези, които не са свикнали с абстрактно мислене. Изявление, което съдържа професионални термини и концепции, няма да бъде разбрано от онези, които не са овладели конкретната професия и нейната терминология. Много често срещаме информация, при която се използва сложна лексика и прекалено голям брой ненужни чужди думи, въпреки че тя е предназначена за по-широк кръг слушатели и може да бъде съобщена на всички по разбираем начин.

2. *Разсейване, смущаване на вниманието при получаването на информация.* Различни фактори могат да повлияят на приемането. Това може да бъде друга едновременно излъчваща се информация, която също привлича вниманието. Например, на разбирането на някое послание може да попречи телевизионната програма, която привлича вниманието ни и която наблюдаваме, докато говорим. Могат да бъдат физически пречки, като прекомерна топлина, влажност, шум, но и вътрешни смущения като умора, сънливост, действие на алкохол.

3. *Неформулирани и недостатъчно добре формулирани настройки,* които трябва да бъдат известни, за да разберат твърдението. Комуникаторите често използват думи и концепции, които изобщо не са известни, без да проверяват дали слушателите ги познават. Говорителят се изразява, все едно и другите хора знаят термините,

които използва, или данните, на които се основават твърденията, в случаите, когато тези знания не са налице. Поради това липсва комуникация и между еднакво образовани и еднакво професионални събеседници.

4. *Несъвместимост на схемата за взаимодействие.* Хората прибягват различни начини за възприемане и мислене, които са характерни за тях и мистични. Ако начинът им на мислене и оценяване се различава значително, те ще приемат и интерпретират същата информация по различен начин. Ще бъде трудно да се установи успешна комуникация на социален прогрес между човек с консервативната концепция и напреднал човек, или комуникацията между набожен, вярващ и атеист, когато става въпрос за Бога и Вселената. Препятствията в споразумението също водят до индивидуални различия в конотативното значение на думата. По-големи, когато става въпрос за посочване на дейност или маркиране на физически обекти, може да има значителни разлики. Когато един физически работник казва, че работи много, това е различно от същото твърдение, заявено от един студент. За някой, който живее мизерно, думата „храна“ означава едно (може би фасул, картоф или хляб), а друг човек, който живее в изобилие, храната означава нещо друго. Още по-големи са различията в смисъла на термините, използвани за описание на социалните феномени и взаимоотношения. Разминавания в приписването на смисъла на определени думи може да възникне дори и когато няма несъгласувани начини на мислене или различни възгледи за обществото и социалните феномени, защото съдържанието на някои понятия е сложно, поради което един от събеседниците мисли по един, а другият по друг начин.

5. *Влияние на несъзнателните и частично съзнателни механизми.* Предразсъдъците, които имаме за конкретно лице или категория хора, водят до това, че на техните изявления се дава по различен смисъл от това, което самите казват с думите си, за разлика от изявленията, които биха дали хора без предразсъдъци. Очакванията са сходни. Ако съществуват предразсъдъци към членовете на дадена група, стойността на идеите и предложенията, направени от член на тази група, няма да бъде оценена или ще бъде намалена, за разлика от мнението на човека, на който се вярва.

6. *Объркване и недостатъчно представяне на съобщението.* Лопото, неясно и невярно представяне може лесно да бъде неразбрано или разбрано неправилно. Може да се случи правилната идея да бъде неразбрана и неприемлива, защото са представени неправилни аргументи и неподходящи понятия или липсват думи и фрази, за да се покаже нещо. Може да се случи и обратното: да се приеме нещо, което всъщност не е правилно, да се приеме някакъв аргумент, който е безсмислен – само, защото е представен по интересен и привлекателен начин. И това представяне е оправдано да се обозначи като неадекватно.

7. *Липса на комуникационен канал.* Въпреки, че може да изглежда, че има възможност за получаване на информация, за установяване на комуникация или за търсене на информация и обяснения, няма реални възможности за това. Когато някой авторитарен лидер пита: „Има ли някой, да се оплаче за нещо?“ – вероятно никой няма да се оплаче. За този тип нарушения в комуникацията може да се говори, когато е предоставена само една, а не са посочени други информации или по-различни тълкувания, които също са от значение за въпроса, който се обсъжда, нито е дадена възможност да се търсят обяснения и описания. (Wheldall, 2013).

Като пречка в комуникационния процес могат да явят и подаателят на комуникацията – учителят от една страна и получателят – ученикът, от друга страна.

Според Йованович учителят е основния фактор за успеха на педагогическата комуникация. Компетентният, мотивиран и творчески настроен преподавател инициира, проектира и постига успешен педагогически обмен с възпитаниците си и с лоши материални, технически и просторни условия. (Не) успехът на преподавателя, както и образователната му работа като цяло, оказват значително влияние: недостатъчна педагого-психологическа компетентност; недостатъчна мотивация и творчество, липса на педагогически ентузиазъм; умора, лошо настроение, сънливост, лични и семейни проблеми, лошо здраве, недоволство от преподавателската професия; неадекватна подготовка (педагогическа, методическа, организационно-техническа или съдържателна) за специфичния аспект на педагогическото образование; лошо избран канал за комуникация (по съдържание

и социално-емоционален възглед) с респондентите; неадекватен избор на медии и кодиране на съобщения; неправилен педагогически стил и отношение към учащите: твърде авторитарно или свободно (лоялно) отношение към учениците; снизходителност, заболяване; игнорирайки потребностите, проблемите и възможностите на респондентите; недостатъчен интерес към успеха научащите и тяхното развитие; опасения и забележки, които характеризират: критика, заяждане, подсмивване, обезсърчаване, сарказъм и които основно нараняват достойнството на образованите; твърди нагласи, стереотипи, предразсъдъци и недостатъчно развити организационни способности на учителя.

В педагогическата комуникация са налице авторитарни, демократични и либерални стилове. Демократичният стил се характеризира с широк контакт с учениците, демонстрация на уважение и доверие. Авторитарният стил е с ясно изразени нагласи, селективност към учениците и очакване само на послушие. Обикновено идва като следствие от липса на ниво на психологическа култура, както и желанието да се ускори темпото в развитието на децата, въпреки индивидуалните възможности. Либералният стил се отличава с безотговорност, липса на инициативност, непоследователност в предприетите действия и решения, както и липса на решителност в определени ситуации.

Същият учен счита, че ученикът може да бъде източник на препятствие в общуването поради: недостатъчно развити интелектуални способности; незначителни или по-големи недостатъци или увреждания във функционирането на органите за зрение, слух, говор, двигател; недостатъчна способност за наблюдение и способност за концентрация; липса на адекватни знания, умения, навици и инвентаризация, недостатъчна мотивация и ниско ниво на стремеж; здравословни проблеми, лоши семейни обстоятелства и нисък социометричен статус: неподготвеност за конкретната дейност в педагогическото общуване; умора, сънливост, настроение; стереотипи и неправилна връзка с ученето, училището, възпитателя и връстниците; религиозни, национални, расови, културни и други видове предразсъдъци; недостатъчно развитие на комуникативните способности; обезсърчаване, безпокойство, чувство на неудовлетвореност, страх, липса на самочувствие и самоувереност.“ (Йованович, 2004: 276-278)

## **Учителят – инициатор на педагогическата комуникация**

Общуването в училището ще бъде успешно и качествено толкова, колкото учителят придава на значението му. Правила за нов начин на общуване като цяло в първи план поставят проблема за чувствата, тяхното изразяване, разбиране и приемане. Успехът и компетентността на образователния процес зависят от качеството на комуникацията между учителя, образователното съдържание и ученика. Да се общува успешно, означава да се знае как да се сведе до нивото на друго лице, да се свърже с другите, да се „вметне“ в другия. Повдига се въпросът и се търси отговор как да се подобри комуникационният процес, за да се постигнат най-добри резултати. Тук ще разгледаме някои от широките предположения за функционална комуникация в училището.

*На първо място*, това е последователността в усилията на общуването да се изрази не само целта, намерението и желанието на учителя, но и да се разберат и осъзнат очакванията на потенциалните получатели – учениците. Посочената последователност включва желанието да се елиминират недоразуменията, които могат да възникнат в процеса на общуване.

*На второ място* е контролът на целия комуникационен трафик. Мониторингът на информационния поток, оценката на въздействието на различните субекти, анализирането на всеки етап от трафика е условие, без което не може да се представи подобреното на процеса. В това отношение важни са реалната двупосочна комуникация и обратната връзка. Чрез отговора на получателя може да се определи до каква степен намеренията на подателя на съобщението са разбрани и приети. Анализът на отзивите на получателя трябва да покаже дали съобщението е било оставено неодобрено или разбрано, не е предизвикало очаквания отговор или е повлияло по-малко по-подходящ начин. За да направи оценката на реакциите колкото е възможно по-надеждна, разчита се на способността на субектите да влизат в ситуациите и ролите на другите.

*На трето място* е взаимното доверие на субектите, които общуват. Ако доверието се е оказало оправдано, тогава в по-късния етап става важен гръбнак.

*На четвърто място* е подходящият избор на средствата за предаване на съобщението. Особено са важни следните предположения: комуникационните канали трябва да бъдат недвусмислено известни, достъпни за всяка част и член на организацията, да са открити и „живи“; комуникационните линии да са „видими“, непосредствени и кратки и комуникационният поток да бъде непрекъснат и пълен с всякаква информация, която е навременна и истинска.

*На пето място* е смисленият избор на информацията, не пренебрегването на ролята на езика и стила, акцентите за повторение и други технически аспекти на комуникацията. От съществено значение е и използването на добри умения за неформална комуникация, за да се създаде по-ефективно и по-бързо преодоляване на незащитените части от организационната мрежа.

*На шесто място* са новите възможности, които предлагат модерните информационни и комуникационни технологии, които се занимават с намирането, доставката, обработката и съхраняването на информацията. Преподавателите и студентите от Електронния факултет в Ниш разработват модерни компютърни технологии, а интерес представляват микроелектрониката и телекомуникациите.

Д. Бойков счита, имайки предвид предизвикателствата, които предлагат мултимедийните технологии вниманието да се насочи не само върху това, какво се абсорбира, но и върху това как се приема. Необходимо е да се обърне голямо внимание върху съдържанието на информацията и програмата предназначена за младите. Тя трябва да бъде в унисон с етичните, образователни, възпитателни ценности (Бойков, 2013: 239-240)

Освен подобряването на ключовите елементи на системата и комуникационния процес, е важно също така да се подобрят другите известни елементи на организацията и управлението. Подобряването на комуникацията в рамките на една организация се основава на няколко допълнителни предположения: непрекъснато усилие за намиране на нови и функционални съдържания и форми за общуване; изравняване на комуникационния поток според критериите за натоварване, т.е. облекчаване от количествена и качествена гледна точка; използване на обратна връзка, за да се позволи корекция на формирането, разпространението и разбирането на циркулиращата



информация; укрепване на доверието и уважението към комуникационните субекти; контролиране на времето като определящ и ограничаващ фактор за целия информационен поток.

## **Вербалното и невербалното за успешна педагогическа комуникация**

Има два начина, по които може да се изразят чувствата: вербално и невербално. Съответствието в комуникацията означава, че речевите и неречевите изяви са съгласувани, взаимно подкрепени, не си противоречат, защото много от комуникативните трудности, изпитвани във взаимоотношенията, идват от даването на несъответстващи и противоречиви вербални и невербални съобщения.

За успешна комуникация е важно чувствата да се опишат с думи, да се изразят вербално. Чувствата са много често неясни и двусмислени. Описанията на чувствата води до диалог, който засилва отношенията с другите. Като цяло чувствата се изразяват с по-силни невербални съобщения, отколкото с думи, защото невербалното послание е по-малко осъзнато, отколкото вербалното, и на него се вярва повече.

Учителят с влизането в класната стая, установява взаимодействие с учениците на първо място невербално – с усмивката, погледа, движенията, облеклото. Той установява взаимодействие с учениците с мислите и чувствата, желанията и очакванията, съзнателно и несъзнателно. За успех в общуването са необходими комуникационния умения, които Чудина-Обрадович и Тежак класифицират по следния начин:

### **1. Комуникационни умения**

- създаване на комуникационни умения (подаване на ръцете, смях, поклон, установяване на контакт с очите, представяне; идентифициране и коментиране положителните характеристики на събеседника; идентифициране и коментар на общите или противоположните характеристики на събеседника; съпричастност и възприемане на възможните интереси на събеседника; отправяне на комплименти към събеседника; получаване на комплименти от събеседника).

## 2. Поддържане на комуникацията

- слушане на събеседника – даване на знаци на събеседника (кимане, усмивка) и активно слушане (гледане към събеседника, установяване на контакт с очите, от време на време реагиране на това, за което събеседникът говори); участие в общи интереси; задаване на въпроси и участие в дискусия; поддържане на отворена комуникация чрез задаване на „отворен тип“ въпроси, а не на въпроси, на които може да се отговори с „да“ или с „не“; открито изразяване и показване на собствените чувства.

## 3. Прекъсване на комуникацията

- необходимо прекъсване на комуникацията;
- прекъсване на комуникацията, като същевременно се откриват възможности за бъдещо възобновяване на общуването. (Чудина-Обрадович и Тежак, 1995: 96)

## Умения за ясна комуникация

Общуването се нуждае от умения за ясна комуникация. Човекът, проникнал в дълбините на човешкото съзнание, Зигмунд Фройд, споменава айсберга като символ в човешкото подсъзнание. Чрез тази метафора австрийският психиатър от еврейско потекло обяснява психическия живот като айсберг, чиято по-малка част е над повърхността на водата и представлява съзнателно действие, докато по-голямата част е под повърхността, невидима, и представлява несъзнаваната част от личността ни. Тази негова революционна идея все още е актуална и е важна в контекста на общуването, защото в комуникацията със събеседника думите и действията са на върха, а всичко останало, което касае комуникирането е дълбоко под повърхността. С други думи, участниците в общуването имат нужда от комуникативни умения.

Уменията за ясна комуникация съдържат следните правила:

1. взаимозаменяемост в комуникацията (спазване на правилата: когато един говори, другите мълчат);
2. активно слушане (обръщане внимание на това, което се говори с изключение на цялото друго съдържание; внимател-

- но получаване на всички вербални и невербални съобщения; разграничаване на мисловното и емоционалното съдържание на посланието; извеждане на заключение за чувствата на събеседника);
3. перефразиране (правилото на перефразирането налага участникът в разговора със свои думи да обясни какво е казал неговият събеседник, след което може да отговори на всеки друг участник. Ако събеседникът не е разбрал предшественика, той трябва отново да направи резюме, докато участникът в разговора не се съгласи, че другият събеседник напълно е разбрал изявлението му);
  4. емпатийно слушане (представлява комбинацията от активно слушане и перефразиране. Това се постига чрез изживяване на емоциите и намеренията на събеседника, произтичащи от това, което той е казал) и
  5. поддържане на отворена комуникация (избягването на преждевременно заключение, съвети или критика позволяват по-продуктивна дискусия и по-добри решения). (Чудина-Обрадович и Тежак, 1995: 180)

Комуникацията може да бъде разгледана и като непреднамерената експресия на лицето на събеседника. По този начин проявеният израз на лицето на събеседника не представлява само възприятие на определени конфигурации на лицето, а показва нещо друго. Един много важен аспект на комуникацията като тип взаимодействие е, че взаимодействието се осъществява чрез знаци, които представляват средство и инструмент на общуването. В някои случаи между речевото поведение и цялата система от неречевите средства може да има синхрон, но често се случват и разминавания или противоречия между тях. В литературата се срещат много роли на невербалната комуникация, когато е свързана с вербалната комуникация. Информацията получена по неречевия канал може да допълва и съпътства речевата, но може и да се противопоставя и затруднява възприемането. Невербалните послания, независимо от предназначенията цел, винаги са съпътствани от емоции. В продължение ще разгледаме някои от неречевите сигнали, най-често срещани в училището.

*Автономни сигнали* – това са сигналите на които не може да се реагира в момента, например изчервяването, изпотването или треперенето. В ситуацията, когато не може да се влияе на тези сигнали, важни са чувствата, защото от това зависи как другите ще ги разпознаят. Важно е да се знае че, обкръжието не разпознава тези сигнали по начина, по който си мисли комуникаторът.

„Преместени“ дейности – представлява акт, който понастоящем не е свързан с темата, за която се говори, например в ситуация, когато се удрят краката под масата или когато се включва или изключва писалката, пред лицето, което дава инструкции. Тези действия успокояват и релаксират в ситуации на нервност или при нужда от време за размисъл. „Преместените“ дейности, които се повтарят, могат да отвлекат вниманието на събеседника. Слушателите може да започнат да обръщат повече внимание на това, което се прави, отколкото на посланието, което им се изпраща.

*Езикът на ръцете* – това са движенията и жестовете, които подкрепят думите: повтарят това, което току-що е казано, подчертават казаното, „рисуват“ изображение на казаното, „провеждат“ разговор, използват звуци, които нямат значение. Много хора се опитват да запазят ръцете си спокойни, но ако искат да се освободят от това, трябва да ги пуснат да „говорят“ на собствения им език, защото по този начин автоматично ще се подпомагат думите, които се изговарят, а събеседниците ще бъдат много по-заинтересовани да чуят посланието, което им се изпраща. (Ако и това ги дразни предлагаме по време на беседата да държат химикал в ръцете си.)

*Контактът с очите* е важен неречев сигнал. Ако събеседникът не установява комуникация с очите, може да се подозира, че не му харесва или не сме честни. Относно връзката между очите и симпатиите може да се каже, че повече се гледа в човека, който ни харесва; повече се гледа към човека, от който се очаква положителен резултат. Беглите и недостатъчни контакти с очите се тълкуват като липса на интерес или антипатия. Връзката между очите и състоянието показва, че повече се гледа към важния човек; важните хора се гледат много по-повече от другите, когато говорят. Не бива да се забравя обаче, че различните култури имат различни правила, относно контакта с очите, свързани със социалния статут на комуникиращите.

*Езикът на тялото.* Повече от две трети от цялата човешка комуникация е неречева, до голяма степен същностно несъзнателна. Всички хора притежават способността да общуват вербално и невербално (език на тялото). Както езикът на тялото разкрива нещо за комуникатора, така и изборът на речта по време на комуникацията показва: как разбира себе си; какво му е мнението, как го разбират събеседниците; вярването му в това, което казва.

*Думи „усилватели“ и „затихватели“* – представляват думи, които показват колко комуникаторът вярва в себе си и за това какво говори. Тези думи са от особено значение за него, защото с тях се измерва силата на посланието, което изпраща.

*Знаци на нагласите* – тези думи показват отношение към темата, за която се говори. Маркерите на нагласите могат да бъдат променени с други думи, но тогава изреченията може да имат съвсем различно значение.

*Формулиране на изречения* – съществува известна структура на изреченията, на които трябва да се обърне внимание, като например „да, но“, „не, но“ или българското „да ама не“. Изреченията с „да, но“ са предателски. Първо има съгласяване със събеседника, а в следващите няколко секунди – обратното.

*Общи изречения – клише.* Важно е да се говори изключително за себе си, освен ако не е последвано пряко запитване за нещо друго.

*Активно слушане* – слушането изисква активно усилие да се проучи и разбере значението на казаното. Това означава, че трябва активно да се опита да се разбере какво говорят събеседниците, а не да се чуе това, което иска да се чуе. Добри съвети за активно слушане: не бива да съществуват предразсъдъци относно говорителя или за казаното; да не се бърза със заключенията; да не се планира отговор, докато се изслушва събеседника; да се запази разстоянието, относно мнението и проблема; да се съсредоточи към изслушването на основните неща; да се обърне внимание на тона на говорещия и езика на тялото; да се обърнете внимание на собствения език на тялото; да се използват отражения, кимане на главата и звуци, които показват разбирателство; да се попита какво е казано, ако съществува несигурност; да се каже, ако няма време. Активното слушане е съзнателно действие, което може да се упражнява.

*Сътрудничество* – за да се постигне работа в екип, е важно всеки да знае къде са останалите, което означава, че се нуждаем от очакванията на всеки член на групата. Съществено важно за сътрудничеството е, всеки да споделя отговорността за работата в екип.

## **Заклучение**

СOLIDНАТА и добре подготвена комуникация в учебния процес е повече от половината от успеха – много е важно учителят да познава съдържанието, както и начина по който го интерпретира. Радостта в очите на учителя, разширените ръце към учениците, нежния наклон напред, лицето и тялото отпуснати, положителните вибрации, с които се демонстрира привързаността показват щастие и създават атмосфера на спокойствие и увереност.

Общуването в образователния процес, особено в училището, има свои специфики, които трябва да бъдат взети под внимание. Ключови аспекти на ефективността на педагогическата комуникация са:

- способността или компетентността на подателя да предаде съобщението или да реализира ефективно съдържанието на съобщението;
- способността или компетентността на получателя да разбере или да приеме съобщението или съдържанието на комуникацията;
- ефективната обратна връзка;
- премахването на шума или разсейващите средства или тяхното намаляване до минимум.

Придобиването и приемането на комуникационни умения и способности изисква много търпение и време.

В процеса на комуникацията участниците се срещат с множество фактори, които правят комуникацията трудна или неуспешна, като някои са свързани със субектите на комуникацията, други се отнасят до климата в организацията, трети се дължат на липса на подходящи комуникационни средства, а има и такива, които обременяват от стереотипите и предразсъдъците. Целият комуникационен процес също е податлив на шум, тормоз и смущения, които

пречат на трансмисията – изпращането, получаването и обратната връзка.

Нищо не стои дълго време на едно място. Или се издига или се срива. Така е и с комуникационната система. За да бъде комуникацията успешна, пълна и професионална, за да изпълни основната си функция – обмен и предаване на съобщение, трябва да се обърне внимание на следното: подателят и получателят да имат определени свойства; да се подобри изпращането и получаването на съобщението; да се осигури повторение на съобщението; да се търси обратна връзка; да се обезпечи правилно разрешаване на конфликти, когато се стигне до тях; да се обърне внимание върху развитието на емпатия.

*Подателят и получателят да имат общ език* – за да бъде успешна комуникацията, онези, които участват в нея, трябва да използват същия код, т.е. познаването на един и същи език позволява комуникация между участниците; участниците да разполагат с оптимална компетентност; да изразят готовност и желание за общуване.

*Да се подобри изпращането и получаването на съобщението* – успешното изпращане изисква съобщението да е разбираемо, просто, интересно, прозрачно и кратко; успешното получаване се нуждае преди всичко от активно слушане и да се осмисли полученото съобщение.

*Да се осигури повторение на съобщението* – това е задължително за съобщението да бъде разбрано, но да не бъде скучно на събеседника, повтарят се само важните и интересни части.

*Да се търси обратна връзка* – необходимо е да се получи обратната връзка (feed back), само така комуникацията ще стане професионална и пълна. Въз основа на обратната връзка може да се анализира качеството на общуването и да се влияе на нейното подобряване.

*Да се обезпечи правилно разрешаване на конфликти* – ако се стигне до конфликт участниците в него при решаването му трябва да спазват следните принципи: да се започне разговор със събеседника, да се запознае с неговите мотиви, цели, ценности и интереси, да се влезе в дискусия, да се развие съвременно отношение към конфликта, да се преодолее с комуникационни техники и да се покаже готовност за компромис.

Да се обърне внимание върху развитието на емпатия – важно е да се реагира, слуша активно и да се дава обратна връзка, защото това е една от съпричастните функции, която позволява да се регистрират, разберат и оценят индивидуалните различия. Според дефиницията емпатията е реакция на емоционалното състояние на друг човек, в подобно емоционално състояние, но при това да остане неутрален.

В крайна сметка професионалистите – журналистите, историците и академиците, които превръщат думите в истории – държат ключа към разпространението на думите. (Лунц, 2014: 18)

## Библиография

1. Бойков, В. (2016). *Пословне комуникације*. Ниш: Електронски факултет.
2. Бойков, В., Д. Бойков. (2015). *Устна и писмена бизнес комуникация* София: „Орфеева лира“.
3. Бойков, В., Д. Бойков. (2015). *Методика на устната и писмена бизнес комуникация*. София: „Орфеева лира“.
4. Бойков, В., Я. Тоцева. (2016). *Управление на бизнес комуникацията*. София: Дилок.
5. Бойков, Д. (2013). *Комуникационни и медийски аспекти при малцинствата в Република Сърбия*. София: Студио „К-дизайн“.
6. Лунц, Ф. (2014). *Думите които работят*. София: Изток Запад.
7. Јовановић, Б. (2004). *Педагошко комуницирање*. У: Комуникација и медији, Училишки факултет у Јагодини, Институт за педагошка истраживања у Београду.
8. Тоцева, Я. (2006). *Реторика*. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“.
9. Чудина-Обрадовић и Тежак. (1995). *Миротворни разред*. Загреб.
10. Buckingham, J., K. Wheldall, R. Beaman-Wheldall. (2013). Why poor children are more likely to become poor readers: The school years, First Published September 9, 2013. Australian Journal of Education, <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0004944113495500>, Retrieved on 11.01.2018.



**Rhetorical ‘paideia’ (‘παιδεία’)  
into modern educational settings:  
From theory to praxis ... again.**

*Foteini Egglezou, PhD in Language Arts and Rhetoric,*

Adjunct at the Hellenic Open University,  
President of the Institute of Rhetorical  
and Communication Studies of Greece

**Abstract:** What if economic and political challenges or adverse consequences of the technology influence our life? What if the world, as we used to know it, is continuously changing? What if uncertainty and economic crisis stand before us in a globalized world? For as long as humans and human verbal communication, oral or written, exist, “in practice“, liberal education will be always rhetorical, “in that it uses some device to try to affect the thoughts, actions or emotions of an audience“ (Kennedy, 1980:4) through Logos (discourse). As a consequence, the need for liberal education which adapts to the exigencies of the new socio-cultural, economic and political reality through a renovated and modern rhetorical ‘paideia’, becomes overwhelming and imperative.

The goal of the current lecture is two-fold: first, at the level of theory, the diachronic value of rhetorical ‘paideia’ (‘παιδεία’) / pedagogy will be revealed through an interesting journey aiming at understanding better in which way rhetoric might still consist of a precious source for empowering modern learning and teaching practices into the settings of all educational stages. Moving from the teachings of classical rhetoric to the principles of modern pedagogical theories, it will be shown that rhetoric is pedagogical by its nature. Step by step, it will be revealed how rhetoric condenses all the essential qualities of various forms of modern pedagogies. In particular, emphasis will be given to its correlations to the linguistic pedagogy,

the public-speaking pedagogy, the epistemic pedagogy, the inventive pedagogy and the heuristics, the democratic / emancipatory pedagogy, the dialogic pedagogy and, finally, to the critical pedagogy.

Secondly, at the praxis level, it will be examined how the use of various methods and techniques by modern students may improve, first, their orality and secondly, their capacity in writing through the parallel development of their reasoning. Besides the reference to interpretative reading (since elementary school), as the first step to the acquisition of communication skills, and to the enhancement both of impromptu speech and exhortative speech (in high school), emphasis will be given to the teaching of argument (in all the educational stages). For achieving this goal, the experience of *progymnasmata*, will be transferred to various language games, techniques of theatre, which contribute to the playful and creative use of common topics. Finally, various types of debates, such as the four corners debate, the fish-bowl debate etc. will affirm that the Protagorean conception of *dittoi logoi* still consists of a precious pedagogical and epistemic method, which may increase the students' knowledge in various fields about the word and the world.

In conclusion, it would be useful to keep in mind Schiappa's (1999) assumption: "the introduction of the term [rhetoric] *ρητορική* signals a revolution of sorts in the way discourse education was thought about" (p. 11). Nowadays, more than ever, the prementioned position reflects the necessity to rehabilitate the passionate relationship between education and rhetoric. Main priority for all educators should become the re-connection of education to *humanitas*. In contrast to stagnant curriculums, monotonous teaching practices, passive approaches to learning and to life, rhetorical 'paideia' is, still, the only revolutionary educational approach for the formation of skillful, integral, critical persons, who may affront effectively the challenges of life both as individuals and as collective characters in the modern world.

**Key words:** rhetorical paideia, education, argumentation, pedagogy, dittoi logoi/debate, theory, praxis

## Workshop: „Rhetorical contests in pedagogical praxis“

*Foteini Egglezou, PhD in Language Arts and Rhetoric,*

Adjunct at the Hellenic Open University,  
President of the Institute of Rhetorical  
and Communication Studies of Greece

The cultivation of rhetoric in the educational context, as the art of thinking and speaking well, provides students with the capacity to express their opinions with confidence, to think critically over the others' beliefs, to function as active listeners and inventors of new ideas, to exchange arguments in a respectful dialogic context, to cultivate memory, persuasion and imagination, to develop and to experience the team spirit, which enables the co-operation among them. Rhetorical contests in interpretative reading, impromptu speech, exhortative speech as well as in formal debates facilitate the presentation of the above skills in classroom.

So, the aim of the workshop is the experiential familiarization training of the participants with activities and techniques which will enable students to the development of their oral and written communication abilities in the context of rhetorical pedagogy. In particular: a) interpretative reading will be examined as an important process for the effective communication of ideas and feelings, b) Impromptu speech will be related to imagination and the flexibility of thinking. Both, guarantee the production of short, improvised speeches who tend to delight the audience. Also, through various playful language activities the participants will construct their knowledge on the argumentative speech (structure of arguments, argumentative schemes etc.) and on its uses in exhortative speech. Finally, exchange of arguments will be realized through various dialogic activities and formal or informal types of debate.

**Key words:** rhetorical contest, pedagogical praxis, interpretative reading, impromptu speech, exhortative speech, debate.

*Секция:*

## ТЕХНОЛОГИИТЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКАТА КОМУНИКАЦИЯ

---

### Технологиите в педагогическата комуникация като превенция в образованието

*доц. д-р Емил Бузов*

ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“,

Педагогически колеж – Плевен

**Резюме:** В статията са представени разнообразието в използване на образователните технологии за оптимизиране процеса на образование и големите възможности, които те притежават като комуникативен ресурс, както и използването им като превенция срещу негативни явления, например, езикът на омразата, агресията и ранното отпадане от образователната система. На преден план излиза необходимостта от използване на технологиите не за регистриране и разпространение на негативните явления, а използването им като средство за превенция. Фокусът на проблема е в тази посока, като конкретната теза е свързана с превенция срещу използване на езика на омразата в образователната система, готовността на образователната институция и педагогическите екипи за справяне с това предизвикателство и възможностите за прилагане и включване на комуникационните педагогически технологии за съвременно обучение, а не толкова какво представляват технологиите в процеса на педагогическата комуникация.

**Ключови думи:** комуникационни технологии и комуникация, превенция, стереотипи и предразсъдъци, учебни програми, млади педагогически специалисти.

## Уводни думи

Трайното и безвъзвратно навлизане на дигиталните (в т. ч. и комуникационните) технологии във всички сфери на обществото не подминава и образователната система, като се поставят нови изисквания пред учителската професия. Освен развитие на уменията за учене през целия живот, учителите е необходимо да подпомагат учениците да придобиват и развиват основни ключови социални умения. В класните стаи учениците са с различен произход, те имат различни нива на способности и възможности. От учителите се изисква да проявяват необходимия професионализъм и да могат да изпълняват допълнителни задачи, свързани с вземане на решения и делегиране на отговорности, които произтичат от нарасналата училищна автономия в условията на Закона за предучилищно и училищно образование. (Закон, 2016)

Има повече от 6 милиона учители в Европа и всички те играят важна роля, като подпомагат учениците да развиват техните таланти и потенциал за лично израстване и благополучие, както и да усвоят разнообразни знания и умения, от които ще се нуждаят като граждани. Тази огромна група от хора, могат да променят европейския свят, като формите на проява на език на омразата да бъдат сведени до нулевата му толерантност. Преразглеждането на училищната култура и трансформирането ѝ в по-демократична, отнема много време и много съвместни усилия и затова тези затруднения изискват активното и осъзнато участие на всеки член на училищната общност. В тази връзка трайното и безвъзвратно навлизане на комуникационните технологии в образователната система е необходимо, а те се използват като неизчерпаем ресурс за превенция. Превенцията срещу езика на омразата не е допълнителна лична или професионална дейност, а предизвикателство на времето, породено от социалния опит, чувства и емоции на хората. Тук ролята на директора, на педагогическия екип, на членовете на Обществения съвет е да създават възможности и атмосфера да се уважават и ценят културните различия и сходства, както и да се признават постиженията на всеки. Превенцията срещу езика на омразата е функция на демократичните обществени отношения и като такава допринася за възпитаване в

дух на толерантност и уважение към личността, разбирателство и приобщеност. Според национално изследване на ЦКБППМН, езикът на омразата се дължи в голяма степен на влиянието на обществената среда и семейството в частност. (2) Използването на езика на омразата между учениците и от самите родители се оказва критичен фактор, който може да разруши изцяло усилията за изграждане на *учеща учебна среда*, за включване на семейството и общностите в училищния живот. Шансовете за успешно постигане на партньорство и сътрудничество между училището и семейството се предопределят и от поведението на учителите и училищното ръководство. Решаваща роля за приобщаването на родителите имат подходите и комуникативните умения на учителите за общуване, за стимулиране на равнопоставения диалог между родителите от различни общности, групи и от различни социално-икономически и културни среди. Учителите и директорът трябва непрекъснато да усъвършенстват уменията си конструктивно да слушат, да насочват вниманието си към анализ на причините за съществуващи негативни тенденции спрямо употреба езика на омразата. В този смисъл значението, което те придават на този проблем следва да е основано на допълнително обучение за придобиване на умения и осъзнаване на отношения, ценности и схващания за общността, използвайки неизчерпаемия потенциал на комуникационните технологии.

## **Анализ на резултати от изследването**

Налице са шест (*адаптирани от автора*) основни стъпки, които повече или по-малко показват появата и развитието на езика на омразата, които могат да се преодолеят, когато се използва един или друг комуникационен ресурс (Реза, 2000:133).

### **1. Отричане**

Отричането на съществуване на езика на омразата, като това се обяснява с ограничеността на възгледите, възприятията, светогледа, като се позволява различията да се възприемат като незначителни или въобще да липсват. Много често се твърди, че примери, свързани с употреба езика на омразата, не съществуват, за да не се търсят последващи действия.

## 2. Защита

Срещу осъзнатите различия се прилага защитна стратегия, насочена към тотално или частично отричане на съществуващи факти за употреба на езика на омразата. Друга защитна стратегия е убеждението в културно превъзходство. Чуждите култури не се коментират, човек просто приема, че неговата култура ги превъзхожда.



## 3. Неглижиране

Това е ключов елемент, който се явява последен опит да се запази водеща роля на езика на омразата и да се игнорират разликите под влияние на възприетите културни сходства. Различия се възприемат и признават, но се омаловажават или се смятат за незначителни и обикновено се твърди, че децата си играят или правят нещо друго, но не се обиждат.

## 4. Приемане

Приемането и разпознаване на езика на омразата и категории като истина, морал, справедливост, свобода, се интерпретират по особен начин. На този етап културните различия се признават и уважават. Разликите се възприемат като нещо естествено и необходимо за човешките взаимоотношения. Различията не се оценяват. Те просто са факт. Съществуват две поднива на приемане:

- приемане на различията в поведението, начина на общуване, вербални и невербални модели;
- приемане на различия в културата, свързани с цялостната организация на общността.

### **5. Адаптация**

Най-изявената форма на прояви на езика на омразата е съпричастността. Съпричастността се изразява в съпоставяне и съпреживяване на различната гледна точка. Друга форма на адаптация е свързана със способността да се гледа на света от две или повече гледни точки.

### **6. Превенция**

Превенцията е свързана с изчистена собствената идентичност и чувствителност към другите култури и наличие на способността да се оценяват явленията, свързани с проява на форми срещу или употреба езика на омразата.

Използването на педагогическата комуникация (като превенция от нов тип) определя необходимостта от реализирането на ефективни комуникационни дейности, които включват:

- необходимост от подобряване на системния подход за комуникация;
- необходимост от достъпност/ публичност в областта на комуникацията;
- необходимост от ефективен междуинституционален диалог и създаване на благоприятна и диалогична информационна среда.

По този начин ще се повиши чувствителността към определени теми или учебни програми, свързани с превенцията (в частност превенция срещу употребата на езика на омразата), създаване на нагласа за промяна или необходимост от развитие, повишаване информираността за конкретни резултати/рискове от реализирането на промяната, информиране за механизми/етапи/действия при реализиране на промяната, възможност за социално включване и изграждане на устойчива информационна среда, в която е необходимо да се реализира промяна. По този начин ще бъдат идентифицирани заинтересовани страни и аудитории, които с оглед тяхната важност и влияние могат да се разделят на две основни групи, например, та-



кива с ниско влияние и отношение към образователната политика. Тоест планираните комуникационни дейности могат да бъдат насочени само към информиране и консултиране или с висока степен на влияние и значение, което налага да бъдат планирани комуникационни дейности за информиране, консултиране, включване в процеса на сътрудничество и упълномощаване.

В тази връзка, отчитайки значимостта на тези две основни заинтересовани страни, чрез използване на интерактивни технологии на педагогическа комуникация, бе извършено проучване как определено обучение с 30 студента, бъдещи учители (свързано с преодоляване на стереотипи и предразсъдъци в образованието; с участието им в междуинституционални взаимодействия; с работата им по включване на семейството; с формирането на умения за междуличностна комуникация и с употреба на изкуството) им влияе, с оглед бъдеща превенция срещу употребата на езика на омразата сред учениците. Проучването включва въпроси, които по един или друг начин са били дискутирани по време на обучението.

Оказва се, че на въпроса „Какво е важно според моята култура“, който съдържа 14 затворени отговора, 70 % поставят на първо място „Образованието“ като носещ елемент на тяхната култура. 98 % са отбелязали „Подчинението“ на последно място. Съществува стабилитет от около 50% от отговорите, които са по посока „Обществен живот“, „Семеен живот“ и „Благополучие“. Прави впечатление, че на въпроса „Начинът по който възрастните мислят за децата“ само 2% от респондентите твърдят, че това е „послушанието“, а повече от 2/3 от студентите отбелязват „Толерантността“, „Мнението им“ и „Помощ“ като тяхна гледна точка. На въпрос, свързан с устойчивостта на „Моята култура“, който съдържа основни 21 въпроса, 80 % знаят кога е ромската Нова година, а 65 % знаят какъв празник е Рамазан байрам. В подобно съотношение са и отговорите на въпросите като „Знам значението на думата свобода“ – 80%, „Знам какво е Холокоста“ – 65%, „Знам какво е основното занимание на каракачаните“ – 65%. Прави впечатление, че 70% знаят „Значението на 11 септември“, 89% знаят значение на думата „образователна интеграция“, а 100% знаят „Кога се празнува Гергьовден“, както и значението на „Зумба“.

Знам значението на 3 декември. 55%	Знам кога е ромската Нова година. 80%	Познавам човек от залата, който има две деца. 75%
Знам името на министъра на МОН 89%	Знам какъв празник е Рамазан байрам. 67%	Знам кога се празнува Гергьовден. 100%
Знам значението на 11 септември. 70%	Знам какво е СПИН. 92%	Знам второто име на някой в залата. 45%
Знам какво е Зумба. 100%	Знам името на президента. 91%	Знам какво представлява ОКСФАМ 2%
Знам значението на свободата. 80%	Мога да приготвя традиционно турско ястие. 35%	Мога да говоря език различен от собствения. 88%
Знам основното занимание на каракачаните. 65%	Знам какво е Холокоста. 65%	Харесвам романсите. 59%
Знам кой е Мустафа Чаушев. 67%	Знам кой е Хайгашот Агасян 82%	Знам значението на думите „образователна интеграция“. 89%

В таблицата по-долу са систематизирани твърденията на участници след обучението, като в този случай графата „Пример/Доказателство“ ще остане непопълнена, поради различните предположения на участниците.

No	Твърдение	Приме/ Доказа- телство	Да	Не	Поня- кога
1.	Приемам разликата между хората.		22	4	4
2.	Уважавам религиозната принадлежност на хората.		20	4	6
3.	Отнасям се еднакво към хората с общоприета и различна сексуална ориентация.		18	2	10
4.	Вярвам, че възрастта няма нищо общо със способностите и знанията на хората.		25	1	4
5.	Поддържам изграждането на достъпна архитектурна среда за хората с увреждания.		27	0	3
6.	Отнасям се към хората с различен етнически произход с еднакво уважение.		19	2	9
7.	Склонен съм да показвам разбиране към специфичната култура на другите.		22	5	3
8.	Уважавам и признавам правото на мнение на другите.		22	1	7
9.	Мисля, че етносът, към който принадлежа има по-малко отрицателни черти от някои други етноси.		12	11	7
10.	Умея да слушам другите.		19	3	8
11.	Интересувам много от проблемите на другите хора.		13	2	5
12.	Уважавам личното достойнство на другите хора.		26	1	3

Ако направим една бърза рекапитулация на този анонимен тест за самооценка ще видим, че 30 участника 245 пъти са отговорили положително относно въздействието на обучението, 69 пъти са налице отговори „понякога“ и 36 от отговорите са отрицателни. Това дава основания, макар и с известна условност, да се твърди, че чрез използване на интерактивни технологии на педагогическа комуникация може да се постигнат резултати, които да са отправна точка за изработване на определена позиция за превенция срещу употреба на езика на омразата в образователните институции.

## **Заклучение**

В заключение може да се каже, че използване на различни технологии в педагогическата комуникация не трябва да са спорадични и кампанийни, а е необходимо трайно да навлязат в процеса на преподаване и учене. За целта е необходимо както да се създадат необходимите условия за качествено преподаване, така и да се актуализира учебното програмно съдържание по посока включване на теми, които да формират компетентности в дух на сътрудничество и екипност по посока създаване превенция и нулева толерантност срещу употребата езика на омразата в образователните институции.

## **Библиография:**

1. Закон за предучилищното и училищното образование, (2016) <https://www.mon.bg/?h=downloadFile&fileId=8245>
2. <http://ckbppmn.government.bg/>, последно посещение на 28.12.2017.
3. Реза Д. (2000). *Философия на предразсъдъците*. София: ФПСПС.

# Педагогическа комуникация и технологии: електронни ресурси в обучението по религия в УниБИТ

*гл. ас. д-р Светла Шапкалова,  
проф. д-р Жоржета Назърска*  
УниБИТ, София

**Резюме:** В доклада се анализират възможностите на уеббазираните електронни ресурси за подобряване на аудиторното обучение и за разнообразяване на методите за проверка и оценка на знанията и уменията на студентите в светските висши училища и конкретно, в обучението по религиозно културно наследство. В текста е описан методически апробираният опит на авторите със студенти от УниБИТ през 2014–2018 г.

**Ключови думи:** обучение по религия, религиозно културно наследство, електронни ресурси, електронни каталози, дигитализирани периодични издания, интерактивни методи на обучение.

## Увод

В настоящия доклад се анализират възможностите на уеббазираните електронни ресурси за подобряване на аудиторното обучение и за разнообразяване на методите за проверка и оценка на знанията и уменията на студентите в светските висши училища и конкретно – в обучението по религиозно културно наследство.

Темата за въвеждането на новите информационни и комуникационни технологии (ИКТ) в средното и висшето образование, включително продължаващото, не е нова в научната книжнина. Дори в

рамките на Европейския съюз тя става приоритетна през последните 15 години, като я интерпретират образователни администратори, педагози, експерти по информационни науки, методисти, учители. У нас тя е задълбочено изследвана и дискутирана, особено в рамките на средното образование (Кушева, 2007; Данов, 2011; Тоцева, 2013). Във висшето образование фокусът е върху електронното образование и дистанционното обучение. По-рядко се коментират възможностите за съчетаване на традиционни методи с електронни ресурси, включително уеббазираните и предлаганите от културни институции (Тодоров, 2009). Като че ли най-оскъдни са публикациите по този въпрос в обучението по религия (Легкоступ, 2013; Назърска, Шапкалова, 2015), макар в световен план това да не е новост (за сравнение виж Beard, Wilson, 2006; Chryssides, 2013; Jackson, 2014).

**УниБИТ е светски университет, но в него съществува специфичен образователен модел за преподаване на религия в специалностите** *Информационни фондове на културно-историческото наследство/Културно-историческо наследство (ИФКИН/КИН), Информационни ресурси на туризма (ИРТ), Архивистика и документалистика, Печатни комуникации (ПК), Библиотекознание и библиография (ББ).* **Сред основните принципи на обучението е свързването му с практиката и формирането у студентите на широки умения и компетенции. Едно от основните средства за това са информационните технологии и електронните ресурси. Те се използват в аудиторните и извънаудиторните форми на обучение, включително при проверката и оценяването на студентите.**

В текста е описан методически апробираният опит на авторите със студенти от УниБИТ през 2014–2018 г. Представени и анализирани са алгоритмите и резултатите от две типови задачи.

**Работа с дигитални бази данни: самостоятелно издирване на публикации от онлайн базирани дигитализирани периодични издания, тематичен контент анализ, ретроспективно библиографско описание, коментар.**

Проектът за дигитализация на книжовното наследство в НБКМ обхваща ръкописи, старопечатни книги, архивни документи, портрети и снимки, графични и картографски издания, български вест-

ници и списания от 1844–1944 г. Дигиталните копия са с отворен и безплатен достъп на уеб сайта на НБКМ (Дигитална библиотека, 2018; Панчева, 2013).

През последните четири учебни години (2014–2018) на студенти от II и III курс от специалност ИФКИН/ КИН беше зададена следната задача по дисциплината „История на религиозните деноминации в България“: да издирят публикации от български периодични издания в онлайн базираната „Дигитална библиотека“ на НБКМ, като ги опишат библиографски, съставят тематична библиографска справка, направят ѝ контент анализ и напишат коментар в размер на една стандартна печатна страница. Заданието беше замислено в два варианта – като дейност по време на аудиторно семинарно занятие и като част от семестриалните задачи за проверка и оценка на студентите.

Упражнението беше провеждано ежегодно със средно 20 студенти от редовно обучение за 60 минути, разпределени така: 5 минути за инструктаж и демонстрация; 30 минути за самостоятелно проучване на дигиталните бази данни; 15 минути за библиографско описание на намерените статии; 10 минути за обсъждане на резултатите. Същата задача беше дадена за самостоятелна работа на студентите от задочна форма на обучение, с което те бяха оценени в края на семестъра.

Студентите бяха насочени да търсят четири типа издания – религиозни („Новини“ и „Вести“ – органи на БПЦ, „Братство“ – издание на Бялото братство), политически („Свободно слово“ – орган на Либералната партия), с общ профил („Вестник на вестниците“ – орган на Съюза на столичните журналисти, „Варненски общински вестник“) и културни („Литературен глас“, „Илюстрация – Светлина“), излизали през 1879–1944 г. Заданието включи преглед на две годишнини от посочените вестници по избор на студента. Трябваше да се открият такива публикации или визуални материали (снимки, графики, карикатури, картини), отнасящи се до: храмове, молитвени домове, свещени места, религиозни събития, личности, празници, обреди, обичаи, тайнства, вероизповедания, публично присъствие на религиозното в обществото.

От педагогическа гледна точка основните цели на упражнението бяха формулирани като: 1. Развиване на уменията за работа със

софтуера DocuWare с цел търсене в бази данни, за извършване на тематичен контент анализ на статии в периодично издание и за съставяне на библиографско описание и библиографски списък; 2. Създаване на умения за изготвяне на тематична библиографска справка; 3. Формиране на знания за същността на материалното и нематериалното религиозно културно наследство публичното присъствие на религиозното в обществото до 1944 г. и за вероизповедните общности в страната и техните проблеми в посочения период.

През последната учебна година в извадката от 20 работи, изготвени от задочните студенти, бяха направени 336 библиографски описания, т.е. средно по 17 на студент. Те обхващат периода 1897–1944 г., като в тях се открояват няколко тематични ядра: работа на религиозните институции; биографии на религиозни лидери; молитвени домове и храмове на различни изповедания; религиозни служби, молебени, освещаване на сгради и паметници, патронни празници; социален статус и обществената изява на духовенството; празници.

Студентите не срещнаха трудности при работата си с Дигиталната библиотека на НБКМ и със софтуера DocuWare. По-сериозно ги затрудниха библиографското описание на публикациите, при което се изисква точно спазване на БДС, и контент анализът, при който трябва да се прегледа голям информационен масив, за да се подберат статии с адекватно на тематиката съдържание.

Полезно в случая е, че студентите от II и III курс можаха да упражнят знанията и уменията си за създаване на библиографски списък и написване на коментар, изучавани по „Академично писане“ в I курс. Обзорът на представените библиографски справки и съпътстващите ги коментари показва, че основният инструментариум в академичната писмена комуникация е вече овладян, но е необходимо да се работи задълбочено върху изграждането на интерпретативни умения (идентифициране, селекция, сравнение, систематизиране, посочване на причинно-следствени връзки, оценяване) и за формиране на афективни компетенции.

Всички библиографски описания студентите записаха на електронни носители, които впоследствие се прибавиха към създадената библиографска база данни и към подготвения електронен компендиум „Ретроспективна библиография на публикациите по религия в българския периодичен печат, 1879–1944“.



### **Работа с дигитални бази данни: издирване на публикации в електронен библиотечен каталог, създаване на тематична библиографска справка.**

В днешната глобална епоха библиотеките, като обществени институции, предоставят свободен достъп част от своите услуги (Горман, 2006:20; Уилсън, 2001:147). Ако се съчетае това с информационната грамотност на студентите, някои от ресурсите могат да се използват и за учебни цели.

Във времето на комунистическия атеистичен режим фондовете на 27-те регионални библиотеки в България са притежавали литература с религиозно съдържание, но тя е „прочиствана“ целенасочено и достъпът до нея е бил строго ограничен. В съвременната ситуация регионалните библиотеки си набавят ресурси за Отдел 2. „Религия. Теология“ от продукцията на различни религиозни общности. По време на политическия преход Универсалната десетична класификация (УДК) беше уеднаквена с международните стандарти, като названието „Религия. Атеизъм“ беше заменено с „Религия. Теология“ (Младенова, 2003: 121). Понастоящем в Отдел 2. са включени следните подраздели: 21. Природна теология. Теодицея. Религиозна философия; 22. Свещено писание. Библия. Стар и Нов завет; 23. Догматична теология; 24. Практическа теология; 25. Пасторална теология (Богословие); 26. Християнска църква; 27. Обща история на християнската църква; 28. Християнски църкви. Общини и секти; 29. Нехристиянски религии (УДК 2018).

През учебните 2015-2018 г. студенти в III и IV курс от специалностите ИФКИН, ИРТ и ПК изпълниха в аудиторни условия следната задача по дисциплината „Информационни ресурси на религиозните центрове“: като използват съществуващите електронни каталози на българските регионални обществени библиотеки, всеки от тях изготвя тематична библиографска справка въз основа на източниците, включени в Отдел 2. на УДК. Под „източници“ се разбират книги, периодични издания и уеб ресурси на български и чужд език.

От педагогическа гледна точка основните цели на упражнението бяха формулирани, като: 1. Формиране на умения за работа с електронни библиотечни информационни ресурси (електронен каталог на конкретна библиотека), за търсене и ориентиране в електрони

бази данни, за тематично селектиране на публикации, за подреждане на откритите заглавия по действащия БДС за библиографско описание; 2. Развиване на умения за критично мислене и за подбор на научни съчинения, които ще използват при написване на научен текст.

Задачата беше изпълнена от редовни студенти в аудиторни условия за около 60 минути. Студентите използваха лаптопи и таблети. Получените резултати те нанасяха в специален работен лист. В края на упражнението преподавателят проверяваше и коментираше извършената работа.

През 2015 г. студенти от III курс от специалност ББ получиха подобна по съдържание индивидуална семестриална задача, целяща да провери и оцени техните знания и умения по дисциплината „Национална и чуждестранна библиография“. Заданието имаше интердисциплинарен характер, обединявайки знания по религия и библиография, и беше насочено към насърчаване на младите хора да: направят подбор на документи по зададени показатели (година на издаване, класификационен индекс, език и др.); систематизират намерената информация по УДК; формират умения за критично мислене при установяване на пропуски и грешки; достигнат до идеи за оптимизиране на електронното каталогизиране.

След подробни указания от преподавателя по време на очните и семинарните занятия и по електронната поща студентите генерираха 21 библиографски справки върху съдържанието на електронните каталози от 13 регионални библиотеки (Благоевград, Варна, В. Търново, Видин, Габрово, Кърджали, Плевен, Русе, Силистра, Смолян, София, Стара Загора, Шумен).

Като цяло студентите се затрудниха в търсенето в електронните каталози вследствие на слабата си електронна грамотност и липсата на опит. Друга причина бяха недостатъчните теоретични знания в областта на библиографията и религията, които могат да се компенсират с помощ от преподавателя. Независимо от трудностите, срещнати при изработването на библиографската справка, задачата може да бъде оценена като полезна и важна за обучението, заради придобиването на опит в работата с библиотечно-информационни ресурси и формираната положителна нагласа за възможностите чрез нови електронни ресурси да се улесни създаването на специални библиографии.

## Заклучение

Описаните в доклада добри практики за работа с електронни ресурси са апробирани от авторите в практиката. Те се усъвършенстват ежегодно с оглед на направения критичен разбор и екипната работа. Освен по представения начин, могат да се съчетават и с интерактивни методи, ако това е оптимално за целите на обучението.

Резултатите от работата с онлайн базирани електронни ресурси показват, че те са полезни в обучението по хуманитарни и социални науки във висшите училища, тъй като чрез тях студентите както затвърждават стари и придобиват нови знания, така и формират и развиват своите практически умения за търсене, селекция, преобразуване и представяне на информация.

От особено значение е, че уеббазираните ресурси могат да бъдат първокласен източник и същевременно да се превърнат в често използван метод в обучението по религия във висшето образование, като това се прави в съчетание със специфичните методики на обучение по културно наследство и по библиография.

Подчинено на принципите на „учене чрез правене“ и на свързване на теорията с практиката, използването на електронни ресурси в обучението по религия и религиозно културно наследство подпомага бъдещата професионална реализация на младите хора на трудовия пазар и в реална работна среда.

## Библиография:

1. Горман, М. (2006). *Нашиите непреходни ценности: Библиотеките през XXI век*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

2. Данов, Д. (2011). *Педагогика на ефективната комуникация: новите технологии като алтернатива на традиционното обучение*. София: Полис.

3. Дигитална библиотека. Национална библиотека, [www.nationallibrary.bg/wp/?page\\_id=1337](http://www.nationallibrary.bg/wp/?page_id=1337), последно посещение на 7.01.2018.

4. Кушева, Р. (2007). *Интернет в обучението по история*. София: Парадигма.

5. Легкоступ, М. (2013). *Методически аспекти на обучението по религия*. Велико Търново: Фабер.
6. Младенова, М. (2003). *Универсална десетична класификация: Структура и методика на класифицирането*. София: Квazar.
7. Назърска, Ж., С. Шапкалова. (2015). *Методика на обучението по религия във висшите светски училища*. София: За буквите – О писменехъ.
8. Панчева, Ц. (2013). Модерната обществена библиотека – създател и посредник в разпространението на местни електронни ресурси, *Библиотека*, бр. 2 – 3, 67 – 77.
9. Тодоров, Ю. (2009). *Аудиовизуални и информационни технологии в обучението*. София: Веда Словена – ЖГ.
10. Тоцева, Я. (2013). Мултимедийните технологии в българското училище, *Обществото на знанието и хуманизмът на XXI век*, София: За буквите – О писменехъ, 396 – 403.
11. УДК. Национална библиотека, [http://www.nationallibrary.bg/wp/?page\\_id=6720](http://www.nationallibrary.bg/wp/?page_id=6720), последно посещение на 7.01.2018.
12. Уилсън, Б. (2001). *Религията в социологическа перспектива*. Велико Търново: Праксис.
13. Beard, C. M., J. P. Wilson. (2006). *Experiential Learning: A Best Practice Handbook for Educators and Trainers*. London, Philadelphia: Kogan Page Publishers.
14. Chryssides, G.D. (2013). The Internet as a Resource in the Study of Religion, Chryssides, G.D., R. Geaves, ed. *The Study of Religion: An Introduction to Key Ideas and Methods*, London: Bloomsbury, pp. 339 – 360.
15. Jackson, R. (2014). *Signposts – Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education*. Strassbourg: CoE.

# Технологиите в самостоятелната учебно-познавателна дейност за формиране на професионални компетенции

*Мариета Гоцева*

директор на ТПП „Никола Йонков Вапцаров“, Радомир

**Резюме:** Днешният глобален свят е динамичен и сложен. Това е светът на новите информационни и комуникационни технологии, които се превръщат в необходими и заемат все по-голямо място в сферата на образованието. Самостоятелната учебно-познавателна дейност в процеса на обучение предполага целенасочено, пълноценно и активно извършване на определени действия от учениците, като поражда у тях чувство за успех и постижения. Използването на педагогически инструментариум, като подреденост, в електронен вид, на различни учебно-познавателни задачи (репродуктивни и продуктивни), прави учебните часове по-интересни, учениците внасят нещо свое и стават активни участници в процеса на обучение. Различните типове онлайн ресурси и инструменти в учебния час водят до формиране на професионални компетенции и доказват, че такъв модел е удобен и приложим в различните учебни дисциплини.

**Ключови думи:** самостоятелна работа, активно учене, електронен учебник, електронна образователна платформа, професионални компетенции.

## Въведение

Компютързацията на обучението е актуална, ежедневна и неизбежна, когато учениците прекарват голяма част от времето си онлайн. Наличието на модерна технология в класната стая означава, че

информацията се предава по-бързо и образователната система е в крак с времето. По този начин се улеснява взаимодействието между учители и ученици и се формира учебна среда, в която нашите деца израстват като личности с уникални комбинации от знания, умения и компетентности. От съвременния учител се очаква да образова, възпитава и социализира децата ни. Неговата мисия е да трансформира и модернизира учебния процес, като го превърне в интерактивен и интересен.

## Изследователска работа

Самостоятелната учебно-познавателна дейност в процеса на обучение е от особена полза при затвърждаването на знания по учебните дисциплини и за придобиването на трайни умения. Ето защо използването на електронен учебник и електронна образователна платформа в часовете по *Обща теория на счетоводната отчетност* е фактор за формирането на професионални компетенции. Този учебен предмет е основа, върху която се гради обучението по специалните икономически дисциплини. Затова нейното усвояване е от голямо значение за професионалната подготовка на учениците и тяхното успешно изграждане като бъдещи специалисти. Счетоводните задачи, представени посредством технологиите, са възможни реални практически ситуации, с които учениците се сблъскват. Самостоятелната работа прави учебните часове по-увлекателни, учениците внасят нещо свое и стават активни участници в процеса на обучение, тъй като вниманието на всички е ангажирано.

Обучението е бинарна дейност и като такава в своята същностна характеристика се обвързва с две дейности, взаимно свързани и обусловени: на обучавания и на обучаващия. Учителят и ученикът с общи усилия създават учебна обстановка, която предлага различни стратегии на учене, за да може всеки да изработи свой индивидуален стил, който е най-плодотворен за него. Всеки ученик да се научи да учи – това е новото разбиране на образователния процес. (Костова, 1998: с. 13)

Технологията на обучение е последователна съвкупност от предмет, методи и средствата за постигане на определен краен резултат. Тя описва учебния процес като последователно движение и

обединение на състояния, които произтичат от взаимодействието на ученика и учителя в процеса на учене и преподаване на учебно съдържание. ( Радев, 1997:112-114)

В процеса на обучение упражненията се използват както за затвърждаване на знания и формиране на умения и навици, така и за развиване на творческите способности на учениците. Упражненията могат да се извършват индивидуално, групово и колективно. Самостоятелната работа е със значително присъствие в целия образователен процес. Много често се реализира от учениците без пряката помощ на учителя, на основата на формираните знания и умения. За да бъде успешна самостоятелната работа е необходимо тя да се осъзнава от учениците, да се знае нейния смисъл и предназначение. Успехът зависи от степента на формиране на умствените и практически умения на учениците, от уменията им да работят самостоятелно.

Активното учене е начин за усвояване на знания, чрез извършване и осмисляне на дадена дейност. То е всичко, което ангажира учениците в правене на нещата и да мислят за нещата, които те правят. В подкрепа на активното учене и за да може да се натрупат трайни знания, учениците трябва:

1. първо да развият стабилна основа от знания на базата на факти;
2. да разберат как това знание се определя в рамките на определена концепция;
3. и след това извлекат и използват тези познания в редица ситуации. (The Flipped Classroom)

В наши дни активното учене е немислимо без използването на съвременни информационни и комуникационни технологии. В учебно-възпитателния процес вече са навлезли компютрите, таблетите, смартфоните. Разумното прилагане на модерни информационни технологии е в състояние качествено да промени процеса на развитие на образоването и науката. (Стратегия, 2016: стр.7) Днешните ученици използват мултимедийни презентации, видеоклипове, електронни учебници, електронни образователни платформи, мобилни приложения, уеб сайтове. По този начин те търсят, сортират, използват и анализират информация.

Електронните учебници включват много мултимедийни материали – задачи, упражнения, илюстрации, тестове за проверка на

знания, музика, видеофилми, игри, триизмерни анимации и др. Е-учебниците не са просто компютърно копие. Те са ново поколение инструменти, които помагат да се промени стереотипът за образованието от „Ученето е досадно“ (макар и необходимо, полезно и почти неизбежно) към „Ученето е забавно“ (с всички произтичащи положителни резултати). Е-учебниците са интерактивни, занимателни, лесни и удобни за работа. (сайт на издателство „Просвета“ <http://www.prosveta.bg/>)

Посредством онлайн образователни платформи младите хора имат бърз и лесен достъп до преподадения материал и допълнителните ресурси, предвидени от учителя, пишат домашни онлайн и получават обратна връзка, работят онлайн по групи върху проекти, правят интерактивни упражнения и тестове онлайн, създават свое портфолио с изпълнените задачи, участват в онлайн курсове по теми, които ги интересуват, наваксват лесно пропуснатото, ако са отсъствали. (Smart Classroom)

За да се установи зависимостта между използване на информационни и комуникационни технологии в самостоятелната учебно-познавателна дейност на учениците и формирането на професионални компетенции, беше проведено изследване. В него участваха ученици от 9. клас на Техническа професионална гимназия „Никола Йонков Вапцаров“ – град Радомир, специалност „Икономическа информатика“.

Обект на изследването бяха постиженията на учениците по предмета *Обща теория на счетоводната отчетност*, придобивани при самостоятелна работа чрез решаване на задачи, посредством електронен учебник и онлайн платформа Smart Classroom на тема: „Имущество на предприятието“.

Поставени бяха следните задачи:

- избор на изследователски методи и инструменти;
- разработване на критерии и показатели за отчитане на резултатите от изследването;
- провеждане на изследването в педагогическата практика;
- педагогически анализ на емпиричните данни и изследване на зависимостта между самостоятелната учебно-познавателна дейност и професионалните компетенции на учениците.



Предмет на изследването са професионалните компетенции на учениците, формирани чрез самостоятелна учебно-познавателна дейност.

Продукт на изследването е обобщен модел за формиране на професионални компетенции на учениците в часовете по Обща теория на счетоводната отчетност.

Основните методи, използвани в педагогическото изследване са:

- **Метод на моделирането** – същността му е в това, че се създава модел, чрез който в опростен вид се представят действителни обекти. Моделите се представят като опростено изображение на определени страни от нашия опит. Построяването на модел представлява избор на променливи величини за включването им в модела и определяне на връзките между тях. За целите на настоящото изследване е създаден модел на зависимост между самостоятелната учебно-познавателна дейност на учениците и техните професионални компетенции.

- **Педагогическо наблюдение** – Акцентът в модела се поставя на учебно-познавателните задачи за самостоятелна работа, както и на техните решения от учениците. Съгласно таксономията на Блум, за целите на образованието, те са на равнище „знания“, „разбиране“ и „приложение“ и съответстват на целите и задачите на обучението по учебния предмет *Обща теория на счетоводната отчетност*. Предложеният набор от практически задачи е съобразен, както с възрастовите особености учениците, така и с конкретните цели на учебната програма. Всеки ученик, съобразно възможностите си, решава задачи на различно равнище. Тук се включват задачи, до които младите хора има достъп посредством електронен учебник: При задача 1. всеки ученик получава информация за елементи от имуществото на конкретно предприятие, трябва да ги групира в електронни таблици и да изведе стойностен размер на всяка група; Задача 2. е интерактивна игра, свързана с подреждане на пъзел от счетоводни понятия; Задача 3. е решаване на електронна кръстословица.

Равнището на формираните знания и основни счетоводни умения се удостоверява с подходящи показатели и критерии, по които се оценяват решенията и които имат тясна връзка с изследователския инструмент – тест. Получените резултати се нанасят в Протокол за наблюдение.

• **Тестиране** – Като изследователски инструмент използвам дидактически тест, който многократно е апробиран в педагогическата ми дейност и в тази връзка е изследван за валидност, надеждност и степен на трудност. Негова главна цел е установяване равнището на усвояване на знанията и формиране на умения за имуществото на предприятието. Предимство на този вид диагностика е лесната обработка и обобщение на данните. Тестът се провежда след приключване на раздела и съдържа въпроси, които имат три избираеми структурирани отговори за по-голяма достоверност и обективност. Достъп до теста на учениците се предоставя посредством онлайн платформата Smart Classroom. Всеки ученик получава информация за въведената от учителя скала за оценяване, както и до верните отговори, след подаване на решения тест.

• **Анкетиране** – това е последният, но не и по значение метод за изследване на резултатите от самостоятелната учебно-познавателна дейност. Основен изследователски инструмент е анкета за проучване качеството на проведеното обучение, която учениците попълват, онлайн на платформата, след проведения тест.

Резултатите от анкетата се обвързват с оценката на ефективността на образователния процес по счетоводство и самооценката на обучаваните относно тяхната активност в учебния час.

За да се установи ефективността на предложения образователен модел, се изследва резултата от неговото приложение чрез професионалните компетенции на учениците при решение на задачите. Резултатите от самостоятелната работа разкриват, че чрез възлагане на учебно-познавателни задачи на различни равнища, съгласно таксономията на Блум и съобразно възможностите на учениците, посредством информационните и комуникационни технологии, се постига по-високо равнище на формиране на професионални компетенции. По този начин учениците имат възможност да отбележат напредък в познанията по предмета и да уеднаквят, доколкото е възможно, равнищата си на познание.

## Заклучение

На базата на получените емпирични данни от проведеното тестово изпитване, може да се направи заключението, че включената самостоятелна учебно-познавателна дейност води до положителни педагогически резултати при овладяването на знания по *Обща теория на счетоводната отчетност*. От резултатите става ясно, че повече от половината ученици имат високо равнище на усвояване на счетоводните знания и умения за имуществото на предприятието, след прилагане на новото знание в електронни учебно-познавателни задачи. Средният успех на класа от проведения тест е много добър, което означава много добро ниво на овладяване на учебния материал. Няма ученици, които да са получили слаба оценка, което показва, че всички са овладели необходимия минимум от знания по темата: Имуществото на предприятието.

Качествата на предложения модел се проверяват, освен с постиженията на учениците, и с тяхната самооценка, измерена чрез анкетното проучване. Анализът на резултатите от анкетата показва, че почти всички учениците одобряват прилагането на електронни задачи за самостоятелна работа, като възможност за по-лесно и по-бързо затвърдяване на новия материал. Налице е известно критично мислене към личната изява, но това ни окуражава, че учениците не са представили максимума на своите възможности и в бъдеще могат да постигнат повече.

Цялостният анализ на получените резултати ясно разкрива значението на технологиите при упражненията за усъвършенстване и затвърждаване на професионални компетенции. Очевидно е, че с помощта на учебно-познавателните задачи новите знания се усвояват по-бързо и по-пълно. Ако така установената тенденция се екстраполира като сравнително устойчива, постиженията, при решението на тези задачи от учениците, които имат тясна връзка с отговорите на изследователския инструмент – тест, позволяват създадения модел да бъде приложен в обзримо бъдеще и в други учебни часове, а така също и по други учебни предмети. Този модел може да се усъвършенства от гледна точка на задаване на електронни учебно-познавателни задачи с изследователски и творчески характер. В

това се изразява и неговият кумулативен ефект като добра педагогическа практика.

### **Библиография:**

1. Добре дошли в училището на бъдещето, <http://www.smartclassroom.bg/>, последно посещение на 09.01.2018.

2. Костова, З. (1998). *Как да учим успешно. Иновации в обучението*. София: Педагогб.

3. Новото поколение електронни учебници на „Просвета“, <http://www.prosveta.bg/novoto-pokolenie-elektronni-uchebnitsi-na-prosveta>, последно посещение на 09.01.2018.

4. Радев, П. (1997). *Същност и техники на ученето и преподаването*. Пловдив: Макрос 2000.

5. Стратегия за ефективно прилагане на информационни и комуникационни технологии в образованието и науката на Република България (2014-2020г.), <https://www.mon.bg/?go=page&pageId=74&subpageId=143>, последно посещение на 09.01.2018.

6. The Flipped Classroom, <http://blogs.uwekind.com/karagyozev/tag/aktivno-uchene/>, последно посещение на 09.01.2018.

## Отворени образователни ресурси в обучението по английска/американска литература в профилираните гимназии

*Мария Методиева Генова, главен учител по АЕ*

Втора английска езикова гимназия „Т. Джеферсън“, София

**Резюме:** В последното десетилетие на XXI век новите дигитални технологии от основно предизвикателство пред учителите се превърнаха в основен инструмент в образователния процес. Направените изследвания в тази област сочат, че от една страна, използването на дигиталните технологии мотивира учениците, повишава интереса им към учебния процес, развива въображението им и др., а от друга страна, предоставя разнообразни възможности пред учителите да преподават ново учебно съдържание. Според „Стратегията за ефективно прилагане на ИКТ в образованието и науката в Република България, 2014–2020“, използването на електронно обучение и създаването на отворени образователни ресурси се явяват основен приоритет във всички сфери на нашето образование, включително и при изучаването на литература на чужд език. Липсата на подходящо дигитално учебно съдържание по определени предмети често се сочи като основна причина за по-бавното интегриране на ИКТ в образователния процес. Ето защо е изключително важно преподавателите да притежават специфични умения за разработване на отворени образователни ресурси и/или адаптиране и внедряване на налични ресурси в тяхната ежедневна практика. В доклада се представят добри практики, осъществени по време на участие в международен проект по програма Еразъм+ „Интегриране на електронно обучение и отворени образователни ресурси в класната стая“. Акцентът в доклада е върху разработването на отворени образователни ресурси в Общообразователна област „Чужди езици“, в частност английски

език, които са ориентирани към учебната програма за 11. и 12. клас на профилирани гимназии с интензивно изучаване на английски език. Според съществуващата програма учениците изучават английска и американска художествена литература в оригинал по метода „Език чрез литература“. Това само по себе си е предизвикателство и за двете страни в обучителния процес – както за обучаващите, така и за обучаваните. Предложените образователни ресурси могат да се използват на различни етапи в обучението: за придобиване на нови знания, за преговор или обобщение, при прилагане на индивидуална или групова форма на обучение.

**Ключови думи:** дигитални технологии; отворени образователни ресурси (ООР), художествена литература; английски език

## Увод

В класната стая на 21. век новите дигитални технологии се явяват един от основните инструменти в ръцете на преподавателите. Според резултатите от направени в тази област изследвания, използването на дигитални технологии в учебния процес води до повишаване на мотивацията и интереса на учащите се и развиване на тяхното въображение. В същото време чрез тях учителите имат възможността да прилагат ефективни стратегии на преподаване. На тях е отредено място и в „Стратегията за ефективно прилагане на ИКТ в образованието и науката в Република България, 2014–2020“, където използването на електронно обучение и създаването на ООР са основен приоритет във всички сфери на нашето образование, включително и при изучаването на чужд език. За съжаление, по определени предмети от учебната програма по задължително-избираема и профилирана подготовка липсва подходящо дигитално учебно съдържание. Например, в Общообразователна област „Чужди езици“, в частност английски език, няма разработени ООР за българското училище в помощ на учителя, които са ориентирани към учебната програма за 11. и 12. клас на профилирани гимназии с интензивно изучаване на английски език. Според съществуващата програма учениците изучават английска и американска художествена литература

в оригинал по метода „Език чрез литература“. Това само по себе си е предизвикателство и за двете страни в обучителния процес – както за обучаващите, така и за обучаваните. Ето защо пред преподавателите по английски език стои нелеката задача да адаптират налични ресурси от чуждестранни източници и/или да разработват собствени ООР, които да се използват на различни етапи от обучението: за придобиване на нови знания, за преговор или обобщение, при прилагане на индивидуална или групова форма на обучение, работа по проекти и др.

## **Какво представляват отворените общообразователни ресурси?**

Историята на понятието ООР е сравнително кратка – за първи път се появява през 2002г. на конференция на ЮНЕСКО, на която участниците дефинират ООР като „Отворен достъп до образователни ресурси с помощта на ИКТ с цел тяхното консултиране, използване и адаптиране от общността на потребителите без комерсиални цели“. (ЮНЕСКО, 2002) Ресурси тук се разбира в широк смисъл на думата: включени са както текстове, образи, графики, мултимедия, така и посещения на лектори и експерти, споразумения от типа Twinning за обмен на студенти и преподаватели, привнесено учебно съдържание, съвместно разработени програми между различни институции, публикации, информационни ресурси в Интернет.

Според някои специалисти, когато се говори за ООР, трябва да се имат предвид две неща – техния вид и вида на носителя на информация или медията. Например:

- вид ресурс – софтуер, включително и електронни обучителни платформи, курсове, документи и монографии, анимация, демонстрации, симулации, игри;
- вид медия – уебстраници, Интернет услуги, видеоконференции, CD-ROM, материали на хартиен носител, радио, телевизия, сателит и др.

Друга популярна дефиниция от 2004 г., която приемаме за точна, определя ООР като съвкупност от: а. ресурси за обучение,

които включват курсове, модули с учебно съдържание, инструменти за оценяване, онлайн образователни общности; б. ресурси в помощ на учителя: от една страна, обучителни материали за учители, и от друга страна, инструменти и помощен материал, които дават възможност на учителите да създават, адаптират или използват ООР; в ресурси в помощ на качествено образование и образователни практики (Johnstone, 2005: 16)

В настоящия доклад ще обърнем специално внимание на втората група ресурси дефинирана от Джонстън.

## **Коя е основната характеристика на отворените общообразователни ресурси?**

Както се вижда от наименованието на този вид ресурси, ключовата дума е „отворени“. В литературата често се дискутира какво всъщност стои зад нея. Известна е 4А интерпретацията на Дениъл, който отъждествява „отворени“ със следните прилагателни в превод „достъпни, подходящи, акредитирани и по джоба на потребителя“ (в оригинал „accessible, appropriate, accredited, and affordable“) (Daniel, 2006). Друг изследовател обозначава „отворени“ като „4 свободи“: свобода да се копира, свобода да се преработва, свобода да се разпространява повторно, свобода да се разпространяват преработени версии. (Foote, 2006) Най-близо до нашето разбиране за „отворени“ е интерпретацията, която предлага Ян Хайлен, според когото се открояват два аспекта: свободен достъп чрез Интернет и минимален брой ограничения за ползване на ресурса. Това на практика означава да не са налице никакви бариери от технически характер (кодове), финансов характер (абонамент, такси), лицензионен характер (авторски права). (Hulen, J. 2005: 1)

В световен мащаб зад ООР стоят обикновено правителствени и неправителствени организации, фондации и разбира се отделни личности. Използват се разнообразни модели за финансиране, но независимо от това кой от тях се прилага, за да попадне в категорията ООР, считаме, че трябва задължително да е изпълнено условието достъпът до този ресурс да е безплатен.



## **Отворени общообразователни ресурси в български контекст– кой, как, какво?**

У нас ООР за ученици могат да се намерят на официалните сайтове на държавни образователни институции като МОН (Национален образователен портал) и ВУЗ, чуждестранни образователни институции (Британски съвет), фондации (Америка за България), образователни центрове (Национален сертификатен център, Център за образователни инициативи и др.), сдружения (Образование без граници, и др.) и редица школи. Предлаганите учебни ресурси в повечето случаи са достъпни с определен абонамент и са обвързани предимно с учебното съдържание по предметите от природо-математическия или хуманитарен цикъл и полагането на изпити за завършване на определена образователна степен в българските училища. Съществуващите ООР по чужди езици, при които акцентът е върху граматика, развиване на умения за писане и говорене, или стандартизирани тестове, са сравнително ограничени и са предназначени за учащите се и за самоподготовка.

Изключително рядко може да се намерят ООР на училищни сайтове. Обикновено тези училища са участвали в международни или национални проекти и са разработили определен набор от ООР, които са качени на училищния сайт. Добър пример за това е 2 АЕГ „Томас Джеферсън“, с проект „Интегриране на електронно обучение и отворени образователни ресурси в класната стая“, финансиран по Програма „Еразъм+“, КД2 „Сътрудничество за иновации и обмен на добри практики“, сектор „Училищно образование“. Целта на проекта е повишаване на квалификацията на учителите и техните компетентности за интегриране на ИКТ в процеса на обучение. Това е направено на базата на технологии за електронно обучение и чрез създаване на електронно образователно съдържание под формата на онлайн ресурси в областта на науките (история, география, биология и химия), математиката и изкуствата. Тези ООР са споделени на интернет страницата на проекта: [www.ioerc.mk](http://www.ioerc.mk).

От направения кратък анализ се вижда, че на практика у нас липсват ООР, които да се използват от учителя при преподаване на определено учебно съдържание. Това включва и ООР по литература

на чужд език – предмет, който е водещ първи профилиращ предмет в единадесети и дванадесети клас на профилираните гимназии с интензивно изучаване на чужд език.

## **ООР, ориентирани към обучението по английска и американска литература за 11. и 12. клас, профилирана подготовка.**

В настоящия доклад терминът ООР ще бъде използван за обозначаване на ресурси, предназначени за ползване от учители в учебния процес по чужд език, в частност английски език. За да се отговори на въпроса защо авторката взема решение да създаде и използва собствени учебни ресурси, ще направим кратък анализ на: а. действащите учебните програми, и б. стратегии за преподаване на художествена литература на чужд език.

Според обучението по английски език и литература чрез оригинални художествени текстове в 11. и 12. клас на профилираните гимназии (трето равнище – чуждоезиков профил) е част от профилираната подготовка на учениците от гимназиалната степен на профилираните гимназии. Подобно на български език и литература, то е насочено към придобиване на знания в областта на културата и литературата, които от своя страна формират: *„ученика като широкообразована, компетентна, нравствена и емоционално пълноценна личност“*. (Програма за 11. клас – първи чужд език – профилирана подготовка).

Запознаването с най-големите достижения на англоезичната литература през 19. и 20. век в оригинал цели изграждане на нравствени ценности, критическо мислене, комуникативни и езикови компетентности.

Подходите за изучаване на художествена литература, застъпени в програмите коренно се различават – хронологично-жанров подход в 11. и тематично структурирано учебно съдържание в 12. клас, но целите се припокриват. Наред със запознаването с основни периоди, школи, автори и техните произведения, други цели, които са пряко свързани с доклада включват:

- Литературнокритически умения (поставяне на творбата в контекста на епохата и литературната традиция, разпознаване на особеностите на основни жанрове, художествени средства и др.)
- Произвеждане на собствени устни/писмени изказвания върху интерпретирания художествен текст; устен/писмен коментар на литературно произведение и критически текст, описание, резюме, интерпретация, писмен проект, събиране на подходяща информация от критически източници и др.

В програмите е заложена концепцията за изучаване на английска художествена литература в оригинал чрез средствата на езика. В дидактическата литература се срещат редица стратегии за преподаване на художествена литература на чужд език, някои от които не се отличават значително от стандартни дейности в ЧЕО като изказване на предположения, попълване на липсващи думи в текст (Cloze), резюмиране, дебатирание, интерпретация и пренаписване на текст.

Определено се счита, че отдавна е отминало времето на лекциите и подробните обяснения или сложна литературна терминология (meta-language) в часовете по литература на чужд език, където водещ е учителят, а учениците са просто слушатели.

Приемаме, че в дейностите основна роля трябва да имат учащите се, а „преподаването трябва да включва разнообразни подходи като ролеви игри, импровизации, креативно писане, дискусии, въпросници, визуални презентации“ (Collie, Slater, 1987). В отговорите си учениците трябва да използват максимално езика, който изучават, и се „концентрират основно върху изучаване на езика, а не литературата“.

Имайки предвид, че масата от съвременните ученици не проявяват интерес към художествената литература в програмата и/или желание да четат, от една страна, и използвайки своите познания и умения, придобити чрез самостоятелни обучения за използване на новите дигитални технологии в класната стая на 21. век, авторката често използва смесен подход на преподаване – вариант на обърнатата класна стая и традиционната класна стая – чрез свои ООР. Работата с литературни откъси/ текстове в класната стая обикновено протича в три основни фази: предхождаща същинското четене фаза,

интерактивна работа с текст/текстове и заключителна фаза – задачи обобщаващи работата. В различни урочни единици ООР са използвани в различните фази в зависимост от целите на урока.

## Какво представляват разработените ООР?

Коментирани в доклада ООР имат следните характеристики: разработени са с цел да са в помощ на учителя по чужд език; следват учебното съдържание на Litups Part 1 and 2 на издателство „Промисвета“; създадени са чрез различни безплатни софтуерни програми; заместват лекционния тип на преподаване с видео-презентации с основни акценти върху периода, авторите, жанровете и др.; използват се за работа по проекти; достъпни са от различни електронни устройства – персонален компютър, таблет, мобилни устройства; предназначени са за самостоятелна работа извън класната стая, т. е. „обърната класна стая“.

Условно ООР са разделени на видео лекции и куйзове, които предхождат същинското четене на откъсите от художествени произведения, и Adobe Spark pages за групов проектна дейност.

А. Куйзове върху дадено литературно произведение, сюжета, героите, мотиви, символи и др. Например, Алената буква, Н. Хоуторн.

Използвани платформи:

- Office Mix, Microsoft: ООР: <https://mix.office.com/watch/2n141pdewmpb>
- Разработен е втори вариант чрез Google forms
- Б. Кратки видео-лекции за определен литературен период
- Използвани платформи:
- Vimeo:
- Age of Modernism: <https://vimeo.com/191681445>
- The Roaring 20ies: <https://vimeo.com/191677948>

В. Adobe Spark pages, ориентирани към индивидуална работа, работа по двойки или групов работата, свързана с дадено художествено произведение и откъси от филмови адаптации, трейлъри, интервюта и други. Описани са целите на урока и задачите стъпка по стъпка, какво трябва да се произведе и срокът за приключване.

Използвани платформи:

- Adobe Spark pages:
- Emma (J. Austen): <https://spark.adobe.com/page/QaNwpkj3jqFo5/>
- The Hound of the Baskervilles (A. C. Doyle): <https://spark.adobe.com/page/3AkIbxnqO2Mit/>
- The Passion (J. Winterson): <https://spark.adobe.com/page/1YTOg39neTgIn/>

## Заклучение

Създаването, адаптирането и ползването на ООР от преподаватели на различни нива в чужбина отдавна е факт. При наличието на няколко съществени фактора в български контекст – оборудване, идеи и умения, въпрос на време е ООР, с техните най-важни характеристики – да са отворени за всички и да са безплатни, да се превърнат в преобладаващата част от учебни ресурси. Споделянето и адаптирането ще станат ежедневие и за българския учител. И ако днес създаването на ООР определено е предизвикателство за голяма част от преподавателите, то в близко бъдеще изборът на най-подходящи ООР ще се превърне в основен проблем пред учителите на 21. век.

## Библиография

1. Учебна програма за XI кла – първи чужд език, профилирана подготовка. <https://www.mon.bg/?h=downloadFile&fileId=780>, последно посещение на 08.01.2018
2. ЮНЕСКО (2002) UNESCO (2002). *Free access to 2,000 MIT courses online: A huge opportunity for universities in poor countries*. Paris, [http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL\\_ID=4316&URL\\_DO=DO\\_PRINTPAGE&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=4316&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html), последно посещение на 07. 01. 2018
3. Collie, J., Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Joanne Collie & Stephen Slater. Cambridge: Cambridge University Press, (Cambridge Handbooks for Language Teachers series).
4. Daniel, Sir J. (2006). *eLearning and free open source software: The key to global mass higher education?* Malaysia: Commonwealth of Learning.

[http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/1428/2006\\_Daniel\\_eLearning\\_Open\\_Source\\_Transcript.pdf?sequence=1q](http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/1428/2006_Daniel_eLearning_Open_Source_Transcript.pdf?sequence=1q), последно посещение на 07.01.2018.

5. Foote, T. (2005) Wikipedia. Utah: *Open Education Conference*. In Stephan Downes: “Models for Sustainable Open Educational Resources“, National Research Council Canada (2006) from <https://www.oecd.org/edu/ceri/36781698.pdf>, последно посещение на 07.01.2018.

6. Johnstone, S. M. (2005). Open educational resources serve the world. *Educause Review*.

<https://er.educause.edu/~media/files/article-downloads/eqm0533.pdf> (p. 16), последно посещение на 07.01.2018.

7. Hylan, J. (2005). Open educational resources: Opportunities and challenges. OECD-CERI.

<http://www.oecd.org/dataoecd/1/49/35733548.doc>

<https://www.oecd.org/edu/ceri/37351085.pdf>, последно посещение на 07.01.2018.

*Секция:*

## **ВИРТУАЛНА И ВИЗУАЛНА ПЕДАГОГИЧЕСКА КОМУНИКАЦИЯ**

---

### **Комуникацията в образованието – вербални, визуални и виртуални технологии**

*проф. д-р Янка Тоцева*

Европейски политехнически университет

**Резюме:** В доклада се прави опит за класифициране на комуникациите в образователната сфера на ниво средно училище. Извеждат се различни критерии за разграничаване на комуникациите и се описват основните характеристики на видовете комуникация. Специално внимание се отделя на визуалната и виртуалната комуникация.

**Ключови думи:** комуникация, училище, образование, вербални, визуални и виртуални технологии.

#### **Увод**

Комуникацията в образованието протича благодарение на използването на много канали и различни технологии. Не бихме могли да си представим образователния процес без учителя, който разказва, показва, беседва или ръководи дискусия, в която участват неговите ученици. Най-старият модел на педагогическа комуникация е този, в който учителят представя и разработва новото учебно съдържание с помощта на словесни технологии, а учениците слушат и запаметяват чутото.

Появата на печатните технологии води до появата на учебните книги (учебниците), от които учениците могат да получават знания, които да допълват и обогатяват познанията, получени от учителя. Визуализацията в учебниците, станала възможна след откриването на фотографията, е следващата важна крачка в развитието на технологиите, които се използват в образованието. С развитието на полиграфическите технологии учебниците се обогатяват с фотоси, графики, схеми, диаграми и множество знаци и сигнали, като елементи на апарата за ориентиране и апарата за улесняване на ученето.

Появата на дигиталните информационни и комуникационни технологии през миналия век промениха драстично традиционните представи за комуникационни канали, които се използват в образователната сфера и обогатяват неимоверно възможностите за осъществяване на педагогическа комуникация. Появяват се електронни учебници, които са на път да заменят традиционните хартиени книги. В тях визуализацията е достигнала своя оптимум, но не по-малко важна е възможността, която те предоставят за интеракция и виртуализация. Ако началото беше поставено преди около двадесет-тридесет години с електронния диалог в отложено време, осъществяван чрез електронната поща, то днес представителите на т. нар. „арр“ генерация общуват с лекота с мобилните приложения на смартфона още в началното училище, с използване на сайтове за видеообмен, кратки съобщения в Twitter и ползват всички ресурси на Facebook преди да са завършили средното си образование.

Поколенията X, Y и Z, а също така и поколението „Алфа“ на родените след 2010 година, (McCrindle, 2006) общуват с дигиталните технологии ежедневно и понякога ежечасно. За съжаление преобладаващото мнозинство от българските учители са от поколението на бейбибумърите (родните до 1965) и една част от тях са успели да се адаптират към дигиталните технологии, но друга – не. Това създава затруднения при реализирането на част от педагогическата комуникация особено когато става въпрос за дигитални и виртуална комуникативни канали.

Всичко това дава основание да се съгласим с П. Стоянова, според която: „Днес се намираме на границата между две култури: книжната и дигиталната – на пръв поглед елементарно твърдение,



характеризиращо разкратеното ни битие и забързания вихър на технологичните промени, обуславящи непрекъснатите метаморфози на медийните средства.“ (Стоянова, 2011) И ако тя говори за медийните комуникации, същото може да се каже и за педагогическите комуникации. Днес те са изключително разнообразни както по отношение на съдържанието им, но най-вече на видовете и каналите, по които се реализират.

## **Видове комуникация в образованието**

В зависимост от *посоката на реализиране на комуникацията* в образователната сфера тя може да бъде:

- *интраперсонална* – вътрешна, мисловна, размисли, подготовка на отговор, мечти, планове, идеи;
- *интерперсонална (междупersonална)*, която е насочена навън и при нея има повече събеседници.

Ако първата е преди всичко вербална, то при втората – вербалната се съпътства от невербална, която може да бъде визуална и/или виртуална.

*Междупersonалната комуникация* може да се осъществява между членовете на училищната общност. Вътрешните правилници на училищата изискват спазване на принципите на уважение и запазване на авторитета на учителите и училището при взаимодействията между участниците във вътрешноучилищните комуникации, но не казват нищо за каналите, по които тя може да се осъществява. Това на практика създава предпоставки за реализиране на директна и индиректна вербална (устна и писмена комуникация), но и на индиректна дигитална комуникация, при която се използват технически устройства и технологии за пряк и отложен вербален и визуален диалог. Имат се предвид електронни писма, кратки текстови съобщения, мултимедийни съобщения с видео или емотикони, видеоразговори, обмен на видеофайлове и др.

Според *броя на участниците междупersonалната комуникация*, може да бъде:

- комуникация между двама участници;

- групова – когато от двете страни има групи хора (учители, ученици, непедagogически персонал, мениджъри), имащи сходни цели и интереси;
- масова – разбирана като говорене пред големи групи хора (например всички ученици от едно или от няколко училища; учители от няколко училища, родители и др. ).

Всеки от трите вида по тази класификация може да се осъществява вербално или със средствата на дигиталните технологии като се изпращат и обменят вербални, визуални и/или мултимедийни послания.

В зависимост от мястото им в образователния процес, комуникациите са:

- класни – урочни;
- класни – неурочни;
- извънкласни.

И при трите основни форми за организация на учебно-възпитателния процес визуалните и виртуалните комуникации започват да заемат все по-голямо място и относителния дял на информацията, обменяна чрез тях; да се увеличава, като се има повече предвид особеностите на контингента обучаеми и техните нагласи и очаквания.

В зависимост от средствата за кодиране и канала комуникацията в образованието, тя се дели на: устна; писмена; визуална; невербална и дигитална (виртуална).

## **Видове вербална комуникация**

*Вербалната (устната) комуникация* се приема за основна/водеща в педагогическата комуникация в училище. Независимо от широкото навлизане на информационните и комуникационни технологии в образователния процес, учителят представя и разработва новото учебно съдържание и организира дейности по неговото затвърдяване и приложение с помощта на устното слово, но все по-често го визуализира, особено в урочните форми на работа.

В зависимост от участниците в нея, вербалната комуникация може да бъде:

- между директор и учител (група учители);

- между директор и помощник-директори;
- между директор и родител/родители;
- между директор и представител на външна организация – община, РИО, фирма, НПО и др.
- между учител и ученик (група ученици, клас);
- между помощник-директор и учител (група учители);
- между помощник-директор и представител/и на непедагогическия персонал;
- между учениците;
- между учителите.

В хода на устната комуникация могат да се разграничат:

- монологични;
- диалогични;
- монологично-диалогични изяви на учителя. (Павлов и Тоцева, 2001: 128-130, 133-135, 138-142)

*Писмената комуникация*, в зависимост от *средствата за предаване на информация и канала*, може да бъде:

- на хартиен носител;
- електронна или виртуална.

Традиционно в училище все още се отдава предпочитание на хартиените носители, но електронните дневници, създаването на електронни бази данни и съхраняването на информацията на дигитални носители става все по-популярно и масово явление.

**Визуалната комуникация в училище** се реализира с традиционни и модерни технически средства. В коридорите и класните стаи се представят:

- картини, които са изработени с различни техники на изобразителното изкуство като живопис, батик, акварел, анимация, апликация и др.;
- фотографии;
- плакати;
- постери;
- временни или постоянни експозиции на продукти от творчески дейности на учениците или учителите;

- грамоти, плакети, сертификати, благодарствени писма, поздравителни адреси и др.;
- награди – купи, вази и др.
- монитори за излъчване на информация за училището, предстоящи изяви, работа по проекти, постижения, инициативи, участия в състезания, фестивали и др.

Визуалната комуникация учи учениците да възприемат други кодове и езици и да ги интерпретират според опита и възможностите си. Създавайки продукти в творческите дейности по време на работата в час или в извънкласни форми, те обогатяват комуникативната си култура с умения да създават визуално въздействащи творби и да възприемат и оценяват естетическите им достойнства.

Размерът и общият външен вид на училищната сграда, цветовете на стените на класните стаи и коридорите, интериорът и тематично оформените кътове, имиджовите и рекламните материали, които могат да се видят от посетителите (бъдещи първокласници или кандидати за ученици, родители, представители на бизнеса или на държавни и местни власти и др.), създават първото, при това много силно, впечатление за училището и за неговия мениджмънт.

В зависимост от *времето, мястото и използваните средства*, можем да разграничим:

- реална педагогическа комуникация;
- виртуална педагогическа комуникация.

Под *реална педагогическа комуникация* имаме предвид монологични и диалогични формати устна и писмена комуникация, при която се използват устни, печатни и аудио и видеотехнологии в и извън класната стая, но на територията на училището с прякото участие на комуникиращите.

При реалната комуникация участниците обменят информация устно, на хартиени носители или по телефон, като участниците се намират по едно и също време на едно и също място (задължително при устната комуникация) или са на различно място и участват според възможностите и желанията си. При телефонната комуникация обменът на информация е синхронен, докато при писмената отговорът се подава след получаване на писмото в различен времеви отря-

зък. Сроковете в деловата писмена комуникация са предварително уточнени или посочени в текста.

## **Виртуална педагогическа комуникация**

Под *виртуална педагогическа комуникация* имаме предвид *монологични и диалогични формати, устна и писмена комуникация, при която се използват дигитални носители на информация и компютърни технологии за пренос на информация.*

Виртуалната педагогическа комуникация стана възможна едва през последните десетина години благодарение на развитието на информационните и комуникационните технологии и най-вече на осмислянето на възможностите им да се използват за образователни цели.

Виртуалната педагогическа комуникация в *зависимост от технологиите* може да се раздели на:

- използваща възможностите на Web 1.0;
- използваща възможностите на Web 2.0, дори Web 3.0.

Ако при Web 1.0. потребителите са основни получатели, при Web 2.0. те могат да се нарекат съучастници. (За разликите между Web 1.0 и Web 2.0. виж по подробно Иванка Мавродиева). (Мавродиева, 2011: 8-10).

Web 1.0 за образователни цели дава възможности:

- да се получава информация – текстова, визуална, аудио;
- да се споделя информация в хода на електронен диалог в отложено време чрез електронната поща;
- да се споделят мнения и оценки в хода на електронния диалог в реално време във форуми, чатове, диалози след публикации;
- да се получава регулярна информация по теми, към които е заявен интерес;
- да се общува в реално време чрез текст, аудио и видео;
- да се ползват електронни ресурси и електронни библиотеки.

С появата на Web 2.0. се обогатяват възможностите за подаване на обратна връзка – споделяне, участие, интеракция.

Web 2.0 е термин, който обозначава преминаването от статични уебстраници и използването на интернет като предимно инфор-

мационен ресурс към интерактивни уебстраници, на които всеки потребител може да публикува информация (в различни медийни формати) и да общува с други потребители, да коментира създавани от тях файлове, или да редактира създадени от други потребители документи.

Към Web 2.0 се включват следните инструменти:

- блогове;
- Wikipedia;
- социалните мрежи;
- подкасти;
- сайтове за споделяне на видео;
- виртуални среди и др.

Според *целите* си виртуалната комуникация може да бъде:

- формална – за постигане на учебни цели;
- неформална (междудличностна) – за постигане на лични цели, свързани с удовлетворяване на интереси, потребности за споделяне и общуване.

Виртуалната комуникация (формалната и неформалната) може да се реализира, като се използват различни технологии:

- електронна поща;
- училищен сайт;
- виртуална класна стая;
- виртуална конференция по проекти с колеги и институции;
- Wikipedia;
- блогове;
- социални мрежи – например Facebook и Twitter;
- колаборативни ученически групи;
- онлайн базирани собствени ресурси;
- презентации като елемент на обучение и оценяване, които се споделят чрез интернет;
- блогове и сайтове на проекти, създадени и поддържани от учители и ученици;
- сайтове за видеосподеляне;
- сайтове за споделяне на презентации;
- образователни сайтове;
- собствени канали за компютърно-подпомогнато обучение и

др.

Сред изброените технологии нашето специално внимание е насочено към *блоговете*, защото те станаха изключително популярни през последните десетина година. Лесната и безплатна поддръжка е сред водещите причини за големия интерес и появата на огромно количество блогове и блогосфери. Като се присъединяваме към позицията на Иванка Мавродиева, че съществените особености на блога са, че той „е вид социална медия, най-често поддържан от един блогър; блогът е регистрирано място във виртуалното пространство, където чрез онлайн базирана платформа, създаваща условия за публикуване, се разпространява и споделя информация; блогът е и инструмент за оповестяване на новости и материали онлайн, каквито са текстовете, фотографиите, аудио и видеоклиповете или мултимедийните презентации“ (Мавродиева, 2010: 44), ще се опитаме да класифицираме образователните блогове.

По критерий *създател и автор на продуктите в образователните блогове*, те могат да са:

- на директора;
- на методическо обединение;
- на класа;
- на учителя;
- на група учители;
- на учител и група ученици.

По критерий *съдържание* те са:

- по един предмет;
- по тема от учебното съдържание;
- по малък проект.

По критерий *дизайн* (средства за представяне на информацията):

- с текст и статични изображения (снимки, графики, таблици, схеми, диаграми);
- с текст, статични изображения и видеофайлове;
- с текст, статични изображения, аудио и видеоизображения.

По критерий *връзка с други блогове или интернет базирани ресурси*:

- без хипервръзки;
- с хипервръзки.

В зависимост от *хипервръзките* блоговете могат да бъдат:

- два или повече свързани блога на един и същ автор или група;
- свързани с уебсайт, който допълват;
- с линкове към други блогове и сайтове с хипертекст и сайтове за видеосподеляне.

Неформалните педагогически комуникации през интернет и новите технологии най-често се осъществяват чрез:

- Skype;
- Facebook;
- Twitter;
- Блогове;
- Сайтове;
- Wikipedia;
- Форуми и др.

Изключително бързото развитие на комуникационната техники и технологии създава условия управлението на комуникациите да не може да се подчини на традиционните модели, а да се разглежда като уникална технология, в която се следват персонални и мрежови модели за комуникация.

П. Балкански счита, че „създаването на такава комуникационна мрежа е една от най-важните задачи на всеки ръководител“ и предлага модел на комуникационна мрежа на училището, (Балкански, 2001: 200-201), който включва външната и вътрешната училищна комуникация.

През 21. век класическите комуникационни мрежи се преплитат и училището трябва да функционира в изключително сложна нова мрежа, където се използват симултанно:

- Верижната (йерархизирана) мрежа, при която комуникацията върви отдолу нагоре и отгоре надолу – например от ученика през учителя до директора и обратно, като функционира едновременно с:
- У-образната, при която е възможно двама учители да докладват на директора за една и съща ситуация или задача, а той да предава информацията в Регионалния инспекторат по образоването или в Министерството на образованието и науката;
- Кръговата, при която всеки получава и предава на следващия определен обем информация. (Този мрежови модел е широко прилаган както при учителите, а така също и при учениците и



- по този начин се разнасят новини, но и слухове);
- Многоканална – всеки общува с всеки – получава и подава, защото на практика информацията е навсякъде около нас.

## Заклучение

Като изхождаме от разбирането, че тематиката свързана с педагогическата комуникация, позволява изключително разнообразие на интерпретациите и анализите, с настоящия текст правим опит за съчетаване на класически представи с модерни технологични решения. Предвид високата динамика на развитие на информационните и комуникационните технологии, които вече навлязоха в образователната сфера, подобни опити могат да се използват за очертаване на панорамата от възможности и като изходна позиция за търсене и оползотворяване на нови възможности за педагогически осмислено и високоефективно експлоатиране на технологичните ресурси за визуализация и виртуализация.

## Библиография:

1. Балкански, П. (2001). *Училищен мениджмънт: практика. Книга втора*. София: ИК „Ласка“.
2. Мавродиева, И. (2010). *Виртуална реторика: от дневниците до социалните мрежи*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
3. Мавродиева, И. (2011). Уебкомуникацията след 1990 г., или за генерациите Web 1.0, Web 2.0, Web 3.0, *Бизнес секретар*, № 1, 8 – 10.
4. Павлов, Д., Я. Тоцева. (2000). *Педагогическа реторика*. София: ИК „Даниела Убенова“.
5. Стоянова, П. (2011). Поколението на дигиталната книга, *Медии и обществени комуникации*, № 8. <http://media-journal.info/?p=item&aid=135/>, последно посещение 10.01.2018г.
6. McCrindle, Mark. (2006). *Word Up: a lexicon of Generations Y & Z: A guide to communicating with them*. – Australia: The ABC of XYZ.

# Метафоричният тренинг в обучението на студентите

*доц. д-р Калина Йочева*

Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“

**Резюме:** В доклада се представя опит за използване на техники от областта на приказкотерапията при обучението на студенти за формиране на комуникативноречеви умения в условията на т.нар. „метафоричен тренинг“ и работа в екип. Изследването се базира на разработени от И. Вачков технологии за приложение на приказната метафора в психологическата и педагогическата работа. Резултатите от апробацията на адаптираните технологии дават основание да се твърди, че подходът е ефективен и може успешно да се прилага в обучението както на студенти, така и при други възрастови групи обучаеми.

**Ключови думи:** метафоричен тренинг, приказка, приказкотерапия, приказна метафора, технологии, комуникативноречеви умения, текст.

## Въведение

Фолклорната култура отдавна не е доминираща. Комуникативните актове от миналото не са възпроизводими, участниците в тях (изпълнител – слушател) днес не са равноправни, те са ясно разграничени. Изпълнителите влизат в роля – пеят, играят, свирят, разказват, разчитайки на автентични или съвременни костюми и аксесоари. Съвременната форма на фолклора е свързана не с етнографския компонент, представящ реалното българско битие, а предимно със стилизации, които „нарочно обучени (...) специалисти режисират с

цел добродетелно възпитаване в „правилните“ народни неща“ (Дичев, 2002). Публиката слуша и очаква естетическо преживяване. Реакцията ѝ се свежда до различна степен на (не)одобрение. Между участниците в комуникативния акт са различни посредници – режисьори, събирачи на текстове, издатели, учители, учебникари, които повече или по-малко манипулират автентичния материал.

Разказваческият модел отдавна е загубил актуалността си, което дава основание на някои автори да твърдят, че на съвременния етап от развитие на обществото приказката е „квазиприказка“, подобие на явлението, съществувало в продължение на векове. Дори се твърди, че приказката е мъртва. (Сопикова, 2002).

Приказката действително е подложена на въздействия, в резултат на които са повлияни нейната структура и функциите ѝ. Социалната ѝ роля не е изгубила своята актуалност, но е налице промяна в начина ѝ на въздействие. Тя продължава да е едно от средствата за формиране у човека на такива житейски основи, като морал, етика, самоидентификация с доброто, а също така е възможно средство за конструиране у човека на първичната картина на света като основа на следващото формиране на личността. Тя е носител и пазител на определена етнокултура, на народна мъдрост, наред с преданията, притчите, паремииите и т.н.

Традиционното битие на приказката (като устно разказване), традиционното отношение към нея започват да се разрушават – констатация, която не поражда носталгия, но е основополагаща за методиката и не може да се пренебрегва. В контекста на съвременната културна ситуация може убедено да се твърди: приказката не е мъртва. Тя функционира по различен начин. А това задължава специалистите по методика и учителите не само да признаят факта, а да го адаптират за учебния процес.

Преходът от разказвачески към читателски модел на възприемане на приказката не е окончателен. Свидетели сме на развитие на рецепцията към нов актуален модел – дейностния. Първите два модела са пасивни от гледна точка на реципиента, докато последният му предлага възможността да бъде герой в приказката. Естествено е при този модел да е налице по-висока степен на комуникативност, което изисква различен подход и към общуването на обучаваните с/в/чрез приказката.

Съдържащите се в приказката метафори дават основание да се разчита на нея при формиране на комуникативноречевни умения у учениците по един нетрадиционен начин, продиктуван от изследванията на специалистите в областта на психологическата и педагогическата работа. Според И. Вачков метафората „работи“ на базата на няколко механизма. (Вачков, 2006: 6).

На първо място се посочва „екстраполация на скритите смисли“, т.е. „метафоричният образ позволява да се види ново съдържание в обикновени вещи и да се пренесат тези смисли извън областта, която ги поражда“. Това „виждане“ отвъд обичайното е основа за провокация на креативността, възможност за откриване на множество конотации, надграждащи и/или разширяващи основното значение далеч извън утилитарното приложение на вещите или обръщащо обичайните представи за явленията. Това дава основания да се счита, че метафората „осигурява разкриване на творческия потенциал на субектите в процеса на съвместна дейност“ (Вачков, 2006: 6).

Метафората може да бъде използвана и като „свързващо звено между семантичните пространства“ на общуващите, подпомагайки създаването на общо семантично пространство, и по този начин дава „възможност не само за разбиране (в когнитивен аспект), но и за взаимно проникване в системата на трудните за вербализиране смисли, което се съчетава с приемане, съпреживяване...“ (Вачков, 2006: 6). Този аспект е особено продуктивен при работа в мултикултурна среда, тъй като позволява да се повиши ефективността на взаимодействието между културно различни субекти в хода на естествената комуникация, без допълнителни дидактически натоварвания, които обикновено възпрепятстват межкултурното общуване.

Механизмите не се изчерпват само с посочените, но именно тези елементи са продуктивни за целите на работата със студентите, в чиято бъдеща педагогическа работа преподаването на умения за конструиране на текст е част от основните професионални компетентности. А както се подчертава и от други автори, в учебниците и учебните помагала „се предлагат алгоритми за създаване на разкази по въображение и по зададени опори, но като цяло са недостатъчни интерактивните задачи, предполагащи отработване на отделните стъпки от процеса на текстостроене“ (Баланска, Добрева, 2017: 153).

## Добра практика

В метафоричния тренинг, проведен през месец октомври 2017 г. в рамките на семинар за формиране на умения за комуникативно-речево обучение (конструиране на продуктивен текст), участват 80 студенти от ОКС „магистър“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“, специалност „Иновации в началното образование“. Алгоритъмът на работа по групово съставяне на приказка от студентите, базиран на елементи от приказкотерапевтични технологии, включва няколко етапа. Всеки етап се съотнася до известна степен с някои от посочените механизми.

На първия етап задачата към студентите е да направят кукла от две шалчета. Нетрадиционният материал за изработване на куклата първоначално се приема с недоверие, но бързото справяне със задачата, съпроводено със забавни коментари и взаимно наблюдение, провокира желанието за изява и споделяне на резултата с останалите. При поставяне на задачата няма никакви ограничения – куклите могат да представят както хора, герои от фолклорни и художествени текстове, легендарни образи от миналото и настоящето, личности от сферата на социалния живот и др., така и предмети, явления, антропоморфни и зооморфни същества, а също и комбинация от различни елементи. Не е обявена предварително крайната цел – конструиране на приказка.

На втория етап участниците в метафоричния тренинг имат за задача да се групират в екипи от 5–7 души според собствените си виждания за възможностите за взаимодействие между своите персонажи в рамките на текст. Студентите се съобразяват както с личните си предпочитания при избор на партньори за работа в екип, така и с характеристиките на персонажа, който са избрали да представят.

На третия етап се конструира приказан текст, в който участват всички герои от екипа. Активизира се междуличностната комуникация, разпределят се ролите: от една страна – според персоналните качества на членовете, а от друга – според ролята на героя кукла. Изработва се визия за типа на текста, структурата, уточняват се допълнителните характеристики на героите, взаимоотношенията между тях, репликите, посланията и др.

На четвъртия етап създадените приказки се представят пред останалите участници по избран от авторите начин: чрез четене, драматизация, рисунки и т.н.

Резултатите – 17 приказки – показват стремеж към интуитивно следване на познати опори и демонстрация на знания за приказните модели, въпреки първоначалната неангажираност с жанра. Персонажите имат човешки образ – 62 (77,5%), олицетворени животни и растения – 6 (7,5%), познати или създадени по аналогия приказни герои – 12 (15%). Тъй като всички актанги са действащи лица в приказка, при дефинирането на основните им характеристики е спазен и моделът за типизиране в рамките на приказния канон, героите са представени не с психологически, а със социално-статусни (*цар, царица, чорбаджия, принц...*), професионални (*дървар, овчар, воденичарка, гадателка, клоун...*) или родови/възрастови (*син, майка, баба, момък, девойка, сираче...*) характеристики, като в самите текстове също се наблюдава стремеж към съобразяване с типа на персонажа. Сред героите на вълшебните приказки са типичните вълшебни помощници и дарители/вредители: *фея (горска, морска, жълта, на цветята), змей (страшен змей, змея Страхил), духчето Пипи, крилат кон, вълшебно цвете* и др.

Жанровата специфика на текстовете е подчинена на най-разпространената класификация на фолклорните приказки, дефинираща ги като вълшебни, битови и за животни. Най-голям дял имат вълшебните приказки – 11 (64,7%), следвани от битовите – 5 (29,4) и 1 (5,9%) приказка за животни. Структурата на текстовете е типична за жанра, а в един от случаите е налице усложняване чрез създаване на „приказка в приказка“. Интересно е и подзаглавието, което един екип дава на текста си – *Приказка от шалчето*. Спазено е и изискването за формули за начало (*Имало едно време..., Живял някога...*) и край (*Три дни те яли, пили и се веселили, и щастие то на влюбените споделили.; ...заживели весело и щастливо.*)

Самите заглавия също насочват към жанровата специфика и вътрешното диференциране на текстовете в рамките на приказния жанр: *Вълшебното дърво, Мързеливият момък, Майчина любов (приказка в приказка), Най-голямото богатство, Приказка за Жълтата фея и Принца на дъжда, Работливи ръце, Фейта на цветята и щурецът, Странникът прини, Японската принцеса* и др.

Тематичната насоченост на текстовете е близка до фолклорния нравствен идеал и третира теми като трудолюбието, добротата, любовта, благородството. Всички приказки имат дефинирана поука – в отделна фраза или като част от реплика на героя:

- *С добро всичко се постига.*
- *Доброто винаги се възнаграждава с добро.*
- *Когато вършиш добро, то ти се връща, тоест на доброто се отвърща с добро.*
- *С труд всичко се постига.*
- *Да си скромнен, уважителен и работлив – това означава, че си красив и богат и отвътре.*
- *Любовта е по-ценна от злато и скъпоценни камъни. Тя е най-голямото богатство.*
- *Любовта е магия, която променя всичко в нас и около нас.*

Особен интерес представляват два от текстовете, които се отличават, въпреки структурната близост до жанровия модел, с висока степен на оригиналност и едновременно с това съдържат характерния за българските фолклорни текстове етиологичен финал. В първия текст се обяснява възникването на морските бури: *Понякога, когато Морската фея се сецала за красивата японска принцеса, толкова се ядосвала, че морето започвало да се бушува. Така се появила морската буря, наречена щорм.* Вторият текст е свързан с характерен за българската фолклорна приказка епитет на персонажа – *нероден* – и обяснява произхода на цветето гръмотрън чрез мотива за неродения юнак, който се появил от цветче: *А оттогава по поля и край реки, в сухи и мочурливи места може да се срещне чудната билка гръмотрън, която е лек за много женски сърца.*

## **Заклучение**

Проведеният метафоричен тренинг и резултатите от него дават основания да се направят следните изводи:

- Създаването на произволен персонаж от необичаен материал провокира креативността на участниците, разширява виждането за обичайната функция на предмета, натоварва го с нови смисли, което е в унисон с един от основните механизми на метафората.

- Вътрешногруповото взаимодействие се оптимизира чрез създаване на общо семантично пространство, в което всеки от участниците има възможност пряко или косвено (чрез своя персонаж) да изпълнява предпочитана от него роля.
- Изборът на послания на текста е силно повлиян от фолклорния нравствен идеал, което потвърждава жизнеността на приказния текст като пазител на нравствените ценности.
- Не е за пренебрегване и фактът, че всички участници споделят повишената мотивация за работа, приятното взаимодействие в и между екипите, което води до по-висока ефективност на процеса на обучение.

### **Библиография:**

1. Баланска, Н., С. Добрева. (2017). Развиване на умения за продуциране на текст (разказите по въображение и по зададени опори), *Образователни технологии*. Шумен: УИ „Еп. К. Преславски“.
2. Вачков, И. В. (2006). *Метафорический тренинг*. Москва: „Ось-89“.
3. Дичев, И. (2002). Записки по българските идентичности. *Национална идентичност в диалога между културите*. Плевен: LEGE ARTIS.
4. Сопикова, Т. А. (2002). Сказка – уродуемое учрочище. *Социальный кризис и социальная катастрофа. Сборник материалов конференции*. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество.



# Мотивиране на студенти за разработване на дидактични материали, оптимизиращи педагогическата комуникация

доц. д-р Соня Георгиева  
ППИ на РУ „Ангел Кънчев“

**Резюме:** В доклада се акцентира върху мотивацията на студентите за създаване на варианти на дидактически материали, предназначени за деца по време на дидактическо и социално учене. Отправната точка за обучението са новите теории за мотивацията на Брунер, Муди и Пинк. Основата за работа е философия, насочена към преодоляване на апатията по време на педагогическото взаимодействие, чрез съчетаване на традиционната с визуална комуникация.

**Ключови думи:** мотивация, визуален, оптимизиране, комуникация

*Ако не можем да подготвим едно добро бъдеще за децата ни, нека да подготвим тях за бъдещето.*

## Въведение

Работата със студенти и учители във връзка с квалификацията им по отношение на придобиване на професионални комуникативни компетенции намира добра аргументация чрез някой от по-новите теории за мотивирането сред които като най-популярни и утвърдени са тези на:

- Мичел, който определя мотивацията като „комплекс от психологически процеси“ като причина за прояви на настойчивост и целенасоченост;

- Хърцбърг, който дефинира двуфакторна причинност за мотивацията, изградена от мотивиращи и хигиенни фактори, кореспондиращи с удовлетвореността;
- Пинк, който свързва мотивацията най-вече с „креативността“ и мисленето с дясното полукълбо“, т.е. че е налице вътрешна мотивация, изявена като стремеж към саморазвитие.

Част от теоретиците споделят мнение за мотивацията, като я свързват със стремежа за професионално израстване, т.е. със съзнателната и целенасочена човешка дейност. По такъв начин те потвърждават тези и кореспондиращи с тях теории за мотивацията на причинността за нея като вътрешна. Подобно мнение изказват:

- Амстронг – във връзка с кариерното развитие, признанието и социалните контакти, рефлектиращи във взаимоотношения на различни йерархични нива;
- Ел. Деси и Харлоу за „водената склонност „на хората да се учат“ и да „търсят предизвикателства“ (Пинк, 2012: 16)

По отношение на мотивацията и мотивирането на учители у нас Б. Господинов я дефинира като „базов психологически процес“, който „не бива да се отъждествява с причините за човешкото поведение“, а по-скоро за неговото обясняване. (Господинов, 2012: 109)

Като се основава на теорията на Х. Хърцбърг за двете групи фактори и двуизмерната същност на мотивацията, Я. Тоцева изследва мотивацията на учителите за работа в мултикултурна среда и прави интересни изводи. (Тоцева, 2014: 69-75).

## **Емпирично изследване и добра практика**

Анализът на мотивационните теории насочва мисленето в посока организация на външните фактори за работа със студенти за формиране на разнообразие от комуникативни компетенции – с приоритет комуникация, чрез визуализация.

За целите на емпиричното изследване комуникацията е определена не само като „съобщения, съобщителни средства“ (Андрейчин и кол., 1963: 331 ), а съобразно нейните психологически параметри като „декодиране на сигнали, за да се получи съдържателната се в тях информация“ (Дилова, и кол., 1989: 223)

*Обект* на изследването е същността на комуникацията на студентите, при работа с деца.

*Предметът* се отнася до цялостния комплекс за взаимодействие със студентската аудитория, структурно изграден с оглед мотивирането им за изграждане на дидактични материали, с които може да се обогати педагогическата комуникация.

*Целта* е да се изследва комуникацията на студентите и да се създаде мотивация у тях за разработване на дидактични материали, с и чрез които тя ще се подобри в реални учебни условия – в класната стая и занималнята.

*Задачите* във връзка с целта са:

- определяне на силните и слаби страни, както и страховете и възможностите по време на комуникация;
- установяване на ориентацията към контрол при комуникацията;
- провеждане на практики (контекстуализация, кондициониране (Заб. терминът включва: *to condition* (обулавям) и „формиране на условни рефлексии“ чрез „педагогическо“ и „самоконтролиращо въздействие“) и контрол на професионалните изяви), съобразно теорията на Галперин, чрез дидактически средства, с включени разнообразни комуникации.

*Хипотезата*, водеща разработката е, че ако практиките, в които са включени студентите променят положително комуникацията им те ще се явят мотивиращ фактор за изработване на дидактически средства.

Социалната значимост на операционализирането на идеята е значима с оглед:

- ролята на комуникациите в професионален план и оползотворяване на видовия им потенциал;
- влиянието на комуникацията върху емоционално-когнитивното развитие на учещите и рефлексията им върху междуличностните отношения;
- мотивацията за промяна в комуникацията, чрез включване на разнообразие от дидактични материали – най-вече визуални и такива, които обезпечават емпиричното учене.
- осмисляне на високия професионализъм като път към по-висок стандарт на живот.

С оглед изпълнението на задачите, деструктурирани от целта, са изследвани 268 лица чрез SWOT-анализ.

Резултатите от анализа дават основание за следните изводи:

- Силните страни, посочени от тях включват най-вече добра методическа подготовка, свързана с целеполагане на дидактичните цели и положително отношение към обучаваните,
- Слабите страни се очертават в две посоки: еднотипна речева (най-вече формална) комуникация, лишена от колорита на официалния за страната език и дефицит на богат комуникативен потенциал във видово отношение – преобладава монологичната реч. Наблюдава се и задаване на въпроси, които често са неточни, неясни и не изискват мисловна активност, а репродуциране.
- Страховете се свързват с бъдещи оценъчни процедури, а не с невъзможност за придобиване на професионални компетенции или за овладяване на разнообразие от комуникативни техники и създаване на дидактични средства, с които същите да се реализират.
- Като потенциални възможности студентите определят факторът възраст и време, а не базисни знания, разширяване на кръгозора или включване в интерактивно учене.

Посочените резултати очертават редица полета за работа на базата на множество дефицити, установени чрез педагогическо наблюдение, сред които централни са: липса на претенции за постижения; невъзможност за целеполагане за професионално израстване; липса на ориентация относно източници и начини за самоподготовка; липса на критерии за самооценка; липса на компетенции за работа в екип; липса на съзнание за общност.

Освен SWOT-анализът като скринингова процедура бе използван и Локуса на контрол. Над 90% от студентите показаха външен локус на контрола. Тъй като лицата са първокурсници, допускаме, че той е резултат от битуващите стереотипи в училище съобразно релацията „вярно-грешно“ и свързаното с нея стандартно оценяване.

Резултатите оформиха профила и дизайна на практиките, в които да се включват студентите с цел мотивиране за изработване на дидактични материали, с които комуникацията би се подобрила.

*Първият етап включи:*

- Запознаване с традиционни училищни практики посредством видео представени уроци.
- Аргументиране на темите, при зададени допълнителни условия като: наличие на деца със СОП, деца, които са когнитивно активни, хиперактивни деца.
- Анализирание на уроците от гледна точка на организационните варианти – представени и възможни; средствата, методите и водещите принципи.
- Споделяне на преживяванията по време на участието си в етапа – трудности, удовлетвореност, интерес и др.

*Вторият етап включи:*

- Групова работа с разработване на една и съща тема и различни задачи, съответстващи на страни от контекстуализацията.
- Екипна работа за създаване на идейни проекти за кондициониране на професионални комуникативни компетенции, които предпоставят включване в задачи с възможности за разширяващо се комуникиране – влизане в роли при сюжетни игри, включване в части от приказкотерапия, пантомима визуализиране чрез готови и самостоятелно създадени елементи.
- Споделяне на преживяванията по време на участието си в етапа – промяна в разбирането за процеса на социално и дидактическо учене, същността и смисъла на контекстуализацията, рефлексията на нетрадиционните форми за работа върху междуличностните отношения и др.

*Третият етап включи:*

- Запознаване с визуални модели и отделни визуални елементи, схеми и таблици, които по зададен критерий трябва да се включат в учебния процес с различни цели в оформените групи: за внасяне на повече положителни елементи с цел комфорт и отмора, за подобряване на разбирането, за засилване на творческите изяви и стимулиране на нестандартното мислене.
- Представяне на изпълнените задачи и анализ.
- Споделяне на преживяванията свързани с удовлетворение, самооценка и проектиране на бъдещи квалификации с оглед интереса на отделния участник.

Работата, извършена в рамките на петнадесет учебни седмици показва, че са налице:

- Формирана устойчива мотивация към включване на разнообразие от средства за педагогическо взаимодействие.
- Наличие на иновативни идеи за съвместяване на традиционни с визуални средства във висшето училище и възможности за преносимост в различни степени за обучение.
- Промяна в локуса на контрол със стабилни показатели от външен към вътрешен и завишен интерес към създаване на общности с близки професионални интереси.

За уточняване на част от причините за мотивацията, свързана с изработване на дидактически средства за подобряване на педагогическата комуникация в условия на апробираните практики се проведе анонимна анкета. Акцентите в нея са по посока на: ролята и значението на комуникацията според методите и средствата, които се използват при реализирането ѝ; взаимното влияние и положителни страни на видовете комуникация, рефлексията на работата върху самооценката и претенциите за постижения.

## **Заклучение**

Предвид резултатите от изследването, в което задачите бяха изпълнени са направени следните изводи:

- Мотивирането на студентите, чрез включване на разнообразие от организационни форми, методи и средства като образци е факт и по отношение на възпитателните и по отношение на обучителните практики.
- Апробираните практики предпоставиха осмисляне на комуникацията като значим неформален фактор в професионалното и междуличностното общуване и засилиха интереса към него.
- Значимо място бе определено на съчетаването на визуалната с вербалната комуникация, както и на работата в екип и група.
- След направеният статистически анализ на данните може да се заключи, че хипотезата е доказана и задачите са изпълнени. Конкретните резултати се свързват с:

- Промяна в мотивацията на студентите относно смисъла на комуникацията и положителното ѝ отражение върху ученето като следствие от включени дидактически средства, за: подпомагане на изследване и осмисляне на изучаваните обекти, утвърждаване на ценностно отношение към комуникацията, предвид ролята ѝ в педагогическия процес.
- Изработване на дидактически средства – резултат от положителна мотивация, за работа със специфично учещи според техния стил и интелектуални нива.
- Мотивация за работа в екип.

Очертават се двумерни работни полета, обвързани с идеята за подобряване на комуникацията – свързани в личността на бъдещите педагози и с дидактичните средства.

В по-широк план може да се говори за структуриране на визуално наситени и комуникативно обогатени практики за работа: с надарени деца, деца със специални потребности, с билингви, с хиперактивни и др. Те са в посока възможности за учене, базирано на способността на мозъка да преработва модели; екстраполира (подхранва и умножава „нервната“ си енергия) като емоционалният израз на този принцип се проявява в интереса на учещите към загадки, гатанки, фокуси, ребуси, пъзели, главоблъсканици и пр. умствени информационни затруднения, които могат да бъдат представени разнообразно от гледна точка на комуникацията, да изграждат нови същности след сложни умствени операции – след анализ и абстракция да съчетават елементи, да ги допълват като им придават нов смисъл и функции.

## Библиография:

1. Андрейчин и кол. (1963). *Тълковен речник*. София.
2. Господинов, Д. (2012). *Управление на човешките ресурси в училищни организации*. София: „Деал-Емилия Недялкова“.
3. Дилова, М. и кол. (1989). *Речник по психология*. София: Наука и изкуство.
4. Пинк, Д. (2012). *Мотивацията*. София: Изток–Запад.
5. Тоцева, Я. (2014). Мотивация на учителя за работа в мултикултурна среда, *Мотивацията на учителя*. Варна: Знание и сила.

# Особености на виртуалната педагогическа реторика в Едмодо

*д-р Тодор С. Симеонов,*

Институт по реторика и комуникации

**Резюме:** В доклада се представят резултати от изследване на комуникацията във виртуална класна стая и платформата Едмодо, извеждат се особеностите на тази комуникация, очертават се спецификите на защитената учебна среда, установяват се проявленията на виртуалната педагогическа реторика. В текста се установяват особеностите на виртуалния учител и виртуалния ученик.

**Ключови думи:** Едмодо, виртуална класна стая, платформа, смесено обучение, защитена учебна среда.

## Уводни думи

В доклада се представят резултати от реализирано изследване на клас от ученици от ЧПГЧО „Челопеч“, през месеците февруари, март, април и май на учебната 2015–2016 година. Учениците са обучавани чрез смесено обучение в Едмодо, който представлява платформа за виртуално обучение. Обектът първоначално е наблюдаван във виртуална среда, а след това е изработена специална програма за смесено обучение по виртуална реторика, с цел да се формират и развиват както основни умения по реторика, така и дигитални умения.

Изборът на Едмодо, който е социален софтуер за обучение (<https://www.edmodo.com/>), за изследване на виртуалната педагогическа реторика, се базира на няколко факта от предварително проучване на този софтуерен продукт.



Дизайнът на изследването е направен на основата на **изследване чрез действие**. Основна характеристика на изследването чрез действие е, че то дефинира проблем на базата на наблюдението и изготвя план за справяне с този проблем – т.е. насочено е към промяна и подобряване на процесите в една система. По време на провеждането на курса (проведен от изследователя и автор на настоящия доклад) също бе прилаган *методът на киберетнографията* (наричан още *киберетнографско наблюдение*). С цел да се избегне субективността, тъй като етнографските методи и резултатите от тях зависят основно от преживяването и преценката на изследователя, бе предприето и провеждане на анкета сред учениците след завършване на изследването.

За целите на анализа на изследването бяха създадени *два корпуса* от скрийнкастове: 1. Скрийнкаст файлове от апробацията на Едмодо преди същинското изследване и скрийнкаст файлове от провеждане на киберетнографското наблюдение; както и 2. Скрийнкаст файлове, направени при финалния проект, зададен на учениците след завършването на курса.

## Учителят и работата в Едмодо

Учителят подготвя учебното съдържание, като извървява стъпките/каноните на реториката при проявлението им във виртуалната среда. Съдържанието може да е текстово, визуално, аудио или комбинация от различни модалности, с цел да се отговори на различните нужди и на различните типове учащи. С помощта на ИКТ под формата на хардуер – стационарен компютър или мобилни устройства и интернет, учителят създава класа, а след това и учебното си съдържание в Едмодо. Той го съхранява и изпраща до аудиторията си от ученици във виртуална среда. От своя страна учениците също получават посланието на учителя под една от формите, описани по-горе, откликват на инструкцията и създават своя отговор чрез различни устройства и интернет във виртуалната класна стая Едмодо.

Визуалният реторичен анализ е направен върху корпуса от скрийнкаст презентации на учениците и той показва усвояване на учебното съдържание на курса по виртуална реторика, базиран върху петте канона на реториката и проявлението им при виртуалната педагогиче-

ска реторика. Анализът показва също, че учениците достигат до хомогенност при съчетаването на различните модалности – текст, снимки и други визуални елементи, видео, аудио, хипертекстуалност и т.н.

## **Комуникативната ситуация във виртуалната класна стая на Едмодо**

Виртуалната класна стая в Едмодо има специфични технологични, педагогически и реторични особености. При нея нивата на интеракция и на хибридность (съчетанието на различни медийни модалности като текст, графики, снимки, видео, аудио и т.н.) са ниски до средни, а нивото на прозрачността – високо, защото се използват познати формати като текст или снимка. Това се дължи на факта, че комуникативният акт не е добре структуриран или е на информативно ниво на провеждане. Учителят споделя линк с информация, а учениците само лайкват/харесват, но това не дава индикация за по-сериозно взаимодействие с тази информация. Когато има пълноценно общуване и се използват функционалностите на виртуалната класна стая след допълнителното обучение в Едмодо и анализа на проявлението на петте реторични канона при виртуалната педагогическа реторика, тогава се забелязват положителни промени.

Интеракциите при съвременния комуникативен акт са по-високи – например при задачите да се създаде пост, т.е. кратка онлайн публикация и да се коментират постовете на съучениците. Хибридностьта също се характеризира със средни и с високи нива, което се потвърждава и при визуалния анализ на скрийнкаст презентациите на учениците, защото се съчетават множество модалности освен текст със снимка, използва се аудио, видео, хипертекст, хиперлинкове и др. Прозрачността пада от високи до средни и ниски нива поради обратнопропорционалния характер на хибридностьта, т.е. при съчетаването на повече медийни модалности хибридностьта намалява.

Въз основа на направения анализ са налице основания да се заключи, *че в тези случаи на осъществяване на виртуалната педагогическа реторика реторичният акт определя ситуацията, а не обратното*. Не може да се отрече обаче, че по-строгото модерирание на

реторичния акт лишава комуникативната ситуация от спонтанност, т.е. намаляват ученическата инициатива за неформална комуникация извън ръководения конкретния педагогически и реторичен акт.

Комуникацията се откроява с *бързина и краткост*, факт, който се потвърждава от наблюдението, но този извод получава верификация и в анкетата. Скоростта и краткостта на комуникацията изискват *яснота и конкретност* при формулиране на текста, речта, поста, имейла, презентацията, скрийнкаста и т.н. *Стилът на общуване е полуофициален*, който е характерен стил за вътрешната комуникация в институциите, организациите и екипите по принцип при използване на интернет, социалните мрежи, електронни платформи и форуми. Това скъсява дистанцията между учителя и учениците и позволява на учащите се лесно да разбират инструкциите на учителя, докато се запазва статусът и етосът на учителя като ръководещ процеса на обучението. Това постига една непринудена и позитивна среда, в която учениците се обучават и упражняват за бъдещите си професии в различни организации и среди, в които ще употребяват полуофициалния стил на общуване всекидневно и в реални условия.

*Друг извод* от проучването е, че Едмодо, за разлика от другите социални платформи, предоставя **защитена учебна среда**, в която учителят следи процесите по комуникация и обучение. Учениците не могат да използват платформата за лична ненаблюдавана комуникация. Не могат да получат достъп и лица, които учителят не допуска в платформата. Когато училището и учителите създават среда за обучение в мрежата, поддържат позитивна и приятелска комуникация с децата, тогава и нуждата да се създават допълнителни, паралелни групи в други социални мрежи и медии, до които нямат достъп възрастни, отпада. Това позволява реторичният акт в тази среда да се развива без особени обструкции и притеснения, както и в съчетаване и синхрон с етичните норми в образователния процес. От друга страна, се възпитават умения за отговорно поведение в мрежата, което изключва използването ѝ за вербална агресия и тормоз в училище. Това е част от възпитанието на учениците в отговорно дигитално гражданство.

За да може да се постигне гладко и ефективно изцяло онлайн или смесено обучение, съвременният учител, който се проявява и

като оратор в специфична професионална среда, трябва да притежава определени познания и компетентности, за да може адекватно да обучава децата, според заложените в новото законодателство в сферата на образованието стандарти. На базата на реторичния прочит на изменението на петте канона спрямо проявленията им в педагогическата практика във виртуална среда обобщено могат да се *изведат следните реторични и дигитални умения и компетентности, необходими на учителя:*

## **Inventio**

- Да познава и да използва с уебтърсачки/браузъри с цел намиране на адекватна, съвременна и достоверна информация, да открива източници и материали, които да използва за подготовката на учебни материали в реална, офлайн или във виртуална, онлайн, среда;
- Да умее да систематизира и организира материалите, които открива; да знае как да цитира и реферира източници от мрежата.

## **Dispositio**

- Да познава и да умее да организира виртуални класни стаи, блогове и други социални платформи с цел обучение;
- Да познава и да умее да структурира адекватно различни педагогически методи за преподаване с различни жанрове за виртуална комуникация пост, тест, квоиз, анкета, чат/пост дискусия, задание и т.н.;
- Да умее да структурира педагогическата си работа и ораторство в текстови, аудио, видео и мултимедийни формати като мултимедийни презентации, скрийкаст и др.
- Да разполага подходящо аргументите, източниците и различни елементи, присъщи за съдържанието в мрежата – текст, снимки, аудио, видео, хипертекст, хипервръзки и т.н.

## Elocutio

- Да познава реторичните фигури в класическото им проявление и в новите им проявления на визуално равнище – цветове, снимки, видео и мултимедия, с цел да направи представяния материал по-въздействащ за аудиторията от виртуални ученици.

## Memoria

- Да познава и да използва различни начини и инструменти за запаметяване, запис, съхранение и разпространение на учебното съдържание във виртуална среда; като съчетава познатите от реторичните традиции методи с тези, които се използват във виртуална среда и чрез облачните технологии.

## Actio/Pronunciatio/Presentatio

- Да познава начините за споделяне на учебното съдържание чрез различни платформи в онлайн среда;
- Да познава въздействието на вербално, невербално и визуално ниво върху ученическата аудитория.

Учителят, който е получил „инициация“ и се е интегрирал чрез обучение и практика за използване на виртуална педагогическа реторика, се превръща във **виртуален учител** – той е готов ефективно да създава виртуална учебна среда и да обучава чрез ИКТ и интернет, поколението от ученици – неговата виртуална аудитория от ученици или **виртуални ученици**. Виртуалният учител и виртуалните ученици в контекста на настоящето изследване не са компютърно генерирани образи, аватари и други компютърни образи, но чрез своите профили те участват във виртуалната педагогическа реторика, тъй като трупат знания по съответния предмет и развиват дигитални умения.

Виртуалните ученици влизат онлайн във виртуалното пространство, за да слушат музика, гледат филми, играят игри, но също

така, за да учат чрез различни социални платформи като Едмодо, YouTube, Wikipedia, Wattpad и т.н. Те четат, пишат свои текстове, коментари, постове и т.н. във виртуалната среда с лекота, но имат нужда от развитие и шлифоване на тези умения и компетентности, с цел да ги използват ефективно и по предназначение и за да бъдат подготвени за утрешния ден, където професията ще продължава да има своето значение, но познанията, уменията и компетенциите ще са ключови.

По време на кибретнографското наблюдение във виртуалната класна стая Едмодо, виртуалните учениците усвояват добре материала, свързан с реториката и проявленията ѝ във виртуална среда. При приложението на третата част на изследването става ясно, че учениците имат основни познания за първите два канона на реториката – *inventio* и *dispositio*. Те успяват бързо и лесно да боравят с уебтърсачките, но нямат критичния филтър, с който да преценяват достоверността на информацията.

Резултатите от анализа показват, че учениците демонстрират добро и високо ниво на владеене на **inventio** – правилно намиране, подбор и систематизация на материали от мрежата, визуалните аргументи са добре подбрани и подкрепят текста. Уменията за подредбата на съдържанието (**dispositio**) – текст, снимки, видео, хиперлинкове също е на едно високо ниво, но справянето с аргументативната част при повечето ученици остава слабост. Използват се различни стилистични фигури (**elocutio**) като реторичен въпрос, повторение, анафора, метафора и др. Измененията при **memoria** във виртуалната среда с възможностите на новите облачни технологии за запазване на съдържанието, съхранение и възпроизвеждане онлайн също са усвоени от учениците. Не на последно място учениците (11 от 14) са се справили с **actio** на добро ниво. Те навигират презентацията, догато излагат своята реч; едновременно с това се заснемат на камера и следят за своето невербално поведение.

Сред новите форми на виртуалната педагогическа реторика се установяват следните: *постът/кратка онлайн публикация* в различните му проявления (в блогове, социални мрежи и медии) под формата на *бележка, коментар* или *отговор*. Изведени са също така и други формати, някои от които реторични, *дискусия в малки групи*,

чат или чрез постове; мултимедийна, видео и скрийнкаст презентация. Други жанрове не са типично реторични: имейл, анкета или пол; задание; тест; куиз.

## Заклучение

От изследването се добива представа за новите проявления на педагогическото ораторство във виртуалното пространство. Обобщавайки, *виртуалната педагогическа реторика се формулира като специфично проявление на ораторството в професионална среда, която представлява педагогическа практика, свързана с изготвяне, споделяне и модериране на автентично образователно съдържание, което съчетава различни модалности (текст, графика, аудио, видео и т.н.), представяно синхронно или асинхронно, чрез ИКТ и интернет при отчитане на индивидуалните нужди на съвременните ученици във виртуална среда.*

## Библиография:

1. Simeonov, T. (2015). Blending educational communication: a Bulgarian case, *Реторика и комуникации*, бр. 17, <<http://rhetoric.bg/>>, последно посещение на 10.01.2018.

2. Симеонов, Т. (2015). Скрийнкастинг: трансформация на педагогическата презентация през погледа на киберетнографията, *Реторика и комуникации*, бр. 20, <<http://rhetoric.bg/>>, последно посещение на 10.01.2018.

3. Симеонов, Т. (2015). Съвременни измерения на педагогическата реторика във виртуална среда, *Докторантски сборник: Традиции и нови подходи в изследванията в социалните и хуманитарните науки*, София: „Авангард Прима“, 277-286.

4. Simeonov, T. (2016). Blended Project-based Learning for Building 21st Century Skills in a Bulgarian School, *Proceedings of the International Conference 'ICT for Language Learning'*, 9<sup>th</sup> Edition. Florence, 108-111.

5. Simeonov, T. (2016). Digital badges in education: nature and implementation, *Реторика и комуникации*, бр. 25, <<http://rhetoric.bg/>>, последно посещение на 10.01.2018.

## Ефективно обучение по английска и американска литература чрез виртуални и визуални инструменти

*Мария Методиева Генова, главен учител по АЕ*

Втора английска езикова гимназия „Т. Джеферсън“, София

**Резюме:** Един от основните методи, използван в ЧЕО днес, е обучението „Език чрез литература“, защото художествената литература не само води до развитие на уменията да се чете, но се явява платформа за водене на дискусии, създаване на писмени текстове, осмисляне на различни култури, развиване чувства на толерантност, емпатия, критическо и креативно мислене. Този подход е задължителен в училищата с интензивно изучаване на чужд език в 11. и 12. клас (профилирана подготовка). Учителите са длъжни да развиват езиковите умения на учениците като работят с различни в жанрово отношение художествени текстове. Те са изправени пред дилемата какви методи да използват, за да мотивират учениците, които намират за остарели, скучни или трудни, включените в програмата автентични текстове. Най-разумното решение е да се използват ефективни методи на преподаване, обучение и среда, които обучавани и обучавачи припознават. Това е среда опосредствана от новите дигитални технологии и методи на работа, водещи до развиване на образователни и иновативни умения (критическо мислене, умения за комуникиране, сътрудничество, креативност, иновации), информационни, медийни, технологически умения (информационна, медийна и компютърна грамотност) и умения през целия живот (инициативност, продуктивност, социални и межкултурни умения). Акцентът на доклада е върху ползата от включването на съвременни виртуални и визуални инструменти в обучението по английска и американска художествена литература на английски език в работна среда, както в



класната стая, така и извън нея по всяко време и от всякъде. В доклада се представят поредица от виртуални и визуални инструменти, доказали своята ефективност в практиката:

А. Виртуални инструменти за:

- комуникация (Seesaw blog pla, Google Drive, Skype, Google Hangouts);
- запазване на документи (Google Docs, Office Online);
- споделяне на файлове (Google Drive, One Drive);
- управление на проектна дейност и портфолио (My Mixes, Seesaw, Storybird);
- софтуерни инструменти (Adobe Spark page/Video, Office Mix (Microsoft))

Б. Визуални инструменти: интерактивна дъска, дигитално видео, трейлъри, Powerpoint презентации, Prezi и др.

**Ключови думи:** ЧЕО, виртуални инструменти; визуални инструменти; художествена литература на чужд език.

## Увод

В настоящия доклад се разглежда мястото на художествената литература в обучението по чужд език, в частност английски език, и се обосновава необходимостта от прилагане на алтернативни образователни стратегии за подобряване на работата в класната стая на 21. век на базата на дигиталните технологии.

Според експерти в областта на преподаването на художествена литература на английски език, тя се подразделя на Литература с главна буква и литература с малка буква (McRae, 1994). В първата се включват класически произведения, а към втората популярна литература, басни, песни. В редица страни днес при изучаване на английски език чрез художествена литература се използват произведения дело не само на утвърдени англоезични автори, но и на добили популярност през последните десетилетия, или автори носители на езика, но принадлежащи на други култури. Ситуацията в нашата страна е различна. Кратък преглед на съществуващите програми показва, че това са „върховните достижения на англоезичната литература“,

т.е. Литература с главна буква в лицето на Чосър, Шекспир, Дефо, Байрон, Колридж, Дж. Остин, Дикенс, Г. Грийн, Толкин и др. (английска литература) и У. Ървинг, Е. По, Н. Хоторн, М. Твен, Фитцджералд, Хемингуей, Стайнбек и др. (американска литература). (Учебна програма по английски език за 11. и 12. клас, профилирана подготовка).

## **Защо художествена литература в ЧЕО?**

Въпросите за същността на АЕ като учебен предмет как трябва да изглежда и върху какви принципи трябва да почива преподаването на АЕ през 21. век и днес представляват интерес.

Голяма група експерти и автори в областта са категорични в становищата си относно включването на художествената литература в учебните програми по ЧЕ. И независимо, че имат някои колебания относно етапа на обучение в класната стая (пред-университетски етап или не), изтъкват съответни причини художествената литература да бъде включена в комуникативния подход при изучаването на ЧЕ. Например, художествената литература предлага: а. автентични материали, културно и езиково обогатяване, съпричастност (Коли и Слейтър, 1987); б. модели за културно, езиково и личностно развитие (Carter, Long, 1991); в. мотивиращи материали и възможност за развитие на интерпретативните умения на учениците (Lazar, 1993). Сходно е и мнението на Гилрой (Gilroy 1995), който обособява причините в стимул за придобиване на знания по езика и граматически модели, и стимул за развиване на творческото въображение, т.е. възможност учениците да предлагат своя интерпретация, която в последствие да дискутират в класната стая. Именно последните две виждания по въпроса на Лазар и Голрой са от изключителна важност за настоящия доклад, чиято цел е идентична, но постигната с инструментите, които днес предлагат дигиталните медии. Автентични текстове, жанрово разнообразие, богат речников запас, разнообразни теми и към всичко това личното мнение на учащите се през призмата на техния опит, както и многообразието от интерпретации правят художествената литература идеално средство за обучение по ЧЕ. А нейната гъвкавост определя съответно и ролята, която тя изпълнява в програмата по английски език в зависимост от специфичната ситуация и целите на обучението.

## Стратегии за преподаване на литература на чужд език

В дидактическата литература се срещат редица стратегии за преподаване на художествена литература на чужд език. Ще разгледаме няколко, защото: а. по-голяма част от тях присъстват в провежданите часове с група ученици от 2АЕГ, б. са в унисон с виждането на авторите на програмите за 11. и 12. клас за *„езиково обучение чрез литературни текстове“*; в. са обединени около ролята на учителя и учениците в класната стая.

Според някои автори водеща роля в дейностите трябва да имат учащите се; в отговорите си те трябва да използват максимално езика, който изучават, и фокусът трябва да върху изучаване на езика, а не литература. Неприемливо е учителят да инструктира учениците с подробни обяснения или литературна терминология (meta-language); той трябва да направлява учениците, защото не всички ценят художествената литература (Collie, Slater, 1987). Ситуацията у нас е сходна и затова стремежът е да „запалим“ учениците да прочетат откъси или цели произведения от учебната програма; освен коментар за съдържанието, стила на автора, засегнатите теми, разчитаме на дигиталното видео (откъси от филмирани художествени произведения и различни филмови адаптации, включително и съвременни интерпретации), видеокаст, анимация и др. От проведени неформални разговори с ученици можем да заключим, че върху малко повече от една трета от тях тези методи оказват положително влияние и те прочитат част или цялото художествено произведение.

Картър и Лонг предлагат учениците сами да откриват темите, да се поставят в ситуации подобни на тези в произведенията, или да пренапишат дадена част като използват друг регистър (Carter, R., Long 1991: 121). Предлаганите от авторите стратегии често присъстват в нашата класна стая, но видоизменени до известна степен, поради използването на визуални и виртуални инструменти.

## Добри практики

В методическата литература в подробности са дадени разнообразни стратегии на работа с художествена литература на чужд език, съобразени с възрастовите особености на учениците и натрупаните знания по езика (граматика и лексика); обобщена е ползата от различни видове упражнения за развиване на продуктивните умения (говорене и писане) и др. Популяризирани са идеи на автори от Европа и САЩ (Lazar, Collie, Slater и др.), както и на автори от арабските страни, Малайзия, Индия и др. Съветите на всички към учителите са изключително полезни, но от гледна точка на настоящия доклад имат следните недостатъци:

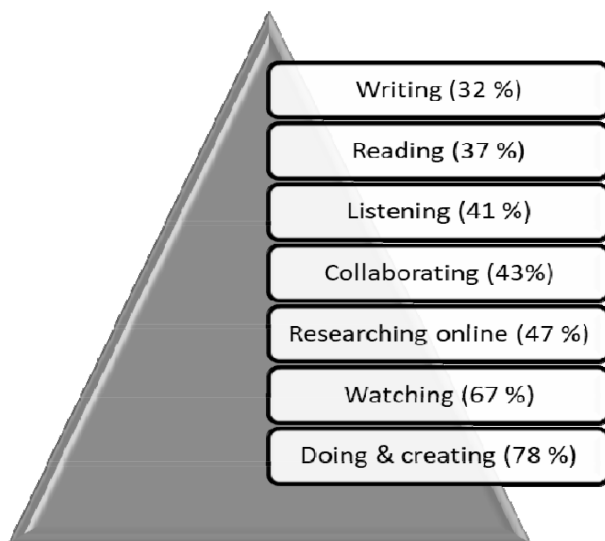
а. ограничени са в жанрово естество – препоръчва се работа с поезия или разкази; отбягва се или напълно се пренебрегва литературния канон – големи художествени произведения като романи и пиеси, които са изключително богати на повествование

б. ограничена аудитория – предназначени са за най-малките, за учащи се, които срещат трудности или за студенти и възрастни.

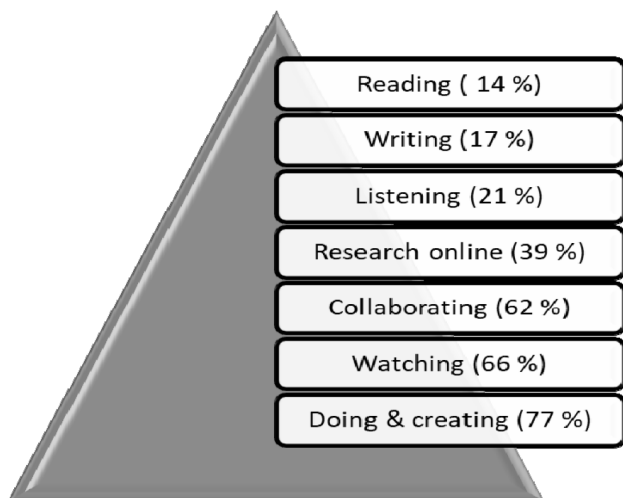
## Защо нов подход?

У нас учителите са изправени пред дилемата какви други методи да използват, за да мотивират своите ученици, защото те определено намират за остарели, скучни или трудни, включените в програмата автентични художествени текстове. Като се вземе предвид, че става дума за класна стая и ученици на 21. век, най-разумното решение е да се използват ефективни методи на преподаване и обучение и среда, които се припознават и от двете страни – обучавани и обучаващи. Това е среда опосредствана от новите дигитални технологии и методи на работа, които водят до развиване на три основни групи компетентности: образователни и иновативни умения (критическо мислене, комуникиране и сътрудничество, креативност), информационни, медийни и технологически умения и умения през целия живот и кариера (гъвкавост, инициативност, социални и междукulturни умения). И ако в началото на второто десетилетие на 21 век това са били само идейни предложения, то днес можем със сигурност

да кажем, че голяма част от тях са съставна част от пирамидата на ефективни методи на преподаване според Генерация Z и учителите на Генерация Z, (наименовани така от автора). Данните са обобщени от официално проучване на световна образователна платформа за обучение и обмен на добри практики Adobe Education Exchange (септември – октомври 2016 г.) с повече от 2500 ученици и над 1000 учители от САЩ, Великобритания, Австралия и Германия. При съпоставяне на резултатите се вижда, че според двете групи изследвани, най-неефективни методи за учене са трите езикови умения четене, писане и слушане. Следват умения типични за съвременната класна стая като сътрудничество (образователни и иновативни умения) и информационна и компютърна грамотност. Анкетиранияте са единодушни, че най-ефективни методи са гледане и създаването на различни продукти и креативността (образователни и иновативни умения). (Фигура 1 и 2).



Фигура 1. Пирамида на ефективни методи на преподаване: Генерация Z в класната стая: Творци на бъдещето. Мнение на учители (авторска интерпретация) [www.adobeeducate.com/genz](http://www.adobeeducate.com/genz)



Фигура 2. Пирамида на ефективни методи на преподаване: Генерация Z в класната стая: Творци на бъдещето. Мнение на учители (авторска интерпретация) [www.adobeeducate.com/genz](http://www.adobeeducate.com/genz)

С други думи за постигане на цели в образованието трябва да разчитаме на новите дигитални технологии, чиито инструменти днес използваме в ежедневието.

## Споделяне на опит

Работата с литературни откъси в класната стая обикновено протича в три основни фази: предхождаща същинското четене фаза, интерактивна работа с текст и заключителна фаза – задачи обобщаващи работата. Във всяка една от тях се прилагат определени визуални и виртуални инструменти.

От огромния брой визуални инструменти в класната стая са използвани интерактивна дъска, дигитално видео, трейлъри, Powerpoint презентации, Prezi и др. за представяне на епохата, автора, литературното произведение. Най-ефективно от тях се оказва дигиталното видео.

Възможностите на дигиталните технологии, силата на филма като „визуален разказ“, в който фокусът е върху „мястото на събитието, участието в действието и идентификацията“ (Мелтев, 2009) и наличието на няколко филмови версии са предпоставка за по-ефективна работата с откъси от оригинални художествени произведения в часовете по литература на английски език. Тук става дума не просто за повърхностно сравняване на два канала на информация (книга в оригинал и филм по нея), а за интерпретация на основни техники в кинематографията за предаване на съдържание чрез образ и звук, развлечение и предизвикване на емоционални или психологически реакции у публиката: видовете планове (общ, среден, близък), ракурс (нормален, нисък и висок), мизансцен (светлината, цветовете, изражението на лицето, езика на тялото, костюмите, косата и грима), звук и музика. (*Приложение 1*)

Като се запознават с основните инструменти за анализ на филми, учениците могат да интерпретират замисъла на режисьора – защо е използвал дадена техника, какво е искал да ни внуши, какво е емоционалното внушение и въздействие върху зрителя в резултат на това. Освен това те обогатяват и своя речник по темата за кино и изкуство. Преимуществовата на кратките откъси от различни филмови адаптации на даденото художествено произведение са:

- Комбинацията от картина, звук и задачи, свързани с текста създава възможности всички ученици да участват в дейностите
- идеални за използване в класната стая, защото времето, необходимо за тяхното гледане, дискутиране по двойки, груповата работа и изпълнението на други видове задачи е напълно достатъчно
- Елемент на забавление – всички участващи в процеса на обучение обичат да се забавляват.

Виртуалните инструменти в обучението по литература на чужд език са използвани от ученици и учител за различни цели в класната стая и извън нея:

- комуникация (Seesaw blog, Google Drive, Skype);
- запазване на документи (Google Docs, Office Online);
- споделяне на файлове (Google Drive, One Drive);
- управление на проектна дейност и портфолио (My Mixes, Seesaw, Storybird);

- софтуерни инструменти (Adobe Spark page/Video, Office Mix (Microsoft))

Те се явяват заместители на традиционни инструменти като лекции, постери, есета, папки и портфолия на хартиен носител, разговори лице в лице и др. Всеки един инструмент е безплатен, достъпен и лесен за употреба на персонален компютър или друго електронно устройство и осигурява възможност за индивидуална или групова работа и обратна връзка по всяко време и отвсякъде. Най-често използвани и ефективни в процеса на работа за учениците се оказват Seesaw blog, My Mixes, Storybird, а за учителя – Adobe Spark page/Video, Office Mix (Microsoft), Google Drive.

## Заклучение

Целенасоченото използване на дигитални технологии в часовете по литература на чужд език води до повишаване не само на езиковите умения и продуктивните умения говорене и писане, но повишаване на мотивацията за участие в дискусии и развитие на критическото мислене, както и на креативността и презентационните умения на учащите се.

## Библиография

1. Асоциация на педагогическите колежи в САЩ (2010): AACTE (2010). 21st Century knowledge and skills in educator preparation. [http://www.p21.org/storage/documents/aacte\\_p21\\_whitepaper2010.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/aacte_p21_whitepaper2010.pdf), последно посещение 09.01.2018.
2. Мелтев, М. (2009). *Изразни средства на камерата*. София: НБУ. [http://ebox.nbu.bg/mas\\_com10/view\\_lesson.php?id=72q](http://ebox.nbu.bg/mas_com10/view_lesson.php?id=72q), последно посещение 09.01.2018.
3. *Adobe Systems Incorporated* (2018). Gen Z in the Classroom: Creating the Future. [www.adobeeducate.com/genz](http://www.adobeeducate.com/genz), последно посещение 09.01.2018.
4. Carter, R., Long, M. (1991). *Teaching Literature*. Ronald Carter & Michael N. Long. Harlow, England: Longman, (Longman Handbooks for Language Teachers series).



5. Collie, J., Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Joanne Collie & Stephen Slater. Cambridge: Cambridge University Press, (Cambridge Handbooks for LanIDLage Teachers series).

6. Gilroy, M. (1995). *Investigation in Teachers Attitude to using Literature in the Classroom*, Working Papers in Applied Linguistics, number 6, 1995, Department of Applied Linguistics and the Institute for Applied Language Studies, University of Edinburgh, Scotland

7. Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Lazar, Gillian. Cambridge, England: Cambridge University Press, (Cambridge Teacher Training and Development series).

8. McRae, J. (1994). *Literature with a small ,l'*, Macmillan Education.

## Приложение 1

### ЕЛЕМЕНТИ НА ФИЛМ

Техники в кинематографията – основни понятия на български език

А. Видове планове в киното:

1. Паноромен план в дълбочина или широчина
2. Общ план – масови сцени или цял ръст
3. Общ план за ориентация
3. Американски план – два вида американски план:
  - нисък – от коляното на горе
  - висок – от таза на горе
4. Среден план – Този вид крупност започва над лактите на актьора и нагоре.
5. Полу-близък план – Този вид крупност започва от средата на гърдите.
6. Близък план – Показва ясно лицето, част от някакво действие, лице, малък предмет
7. Детайл – Части от главата на човека, като ухо, очи, устни, заснети в детайл

Б. Разположение на камерата:

- Ниска снимачна точка/ нисък ракурс

- Нормална снимачна точка/нормален ракурс
- Висока снимачна точка/ висок ракурс
- Холандска камера
- Засечка през рамо
- Ракурс от птичи поглед

В. Мизансцен

Г. Звук:

1. Диегетически звук – гласовете на героите, звуци, идващи от предмети на екрана, музика.

2. Недиегетически звук от външен източник/ източник извън екрана.

Източник: [http://www.reference.com/browse/wiki/Cinematic\\_techniques](http://www.reference.com/browse/wiki/Cinematic_techniques)

# Дигиталното поколение „Алфа“, промяната на педагогическите модели и създаване на успешна образователна технология

*Дочка Кючукова*

НУ „Христо Ботев“, град Любимец

*Цвета Гергова*

ОУ „Неофит Рилски“, град Велинград

**Резюме:** Промените в образователните технологии са обусловени от личността на новото поколение – поколението „Алфа“. Това е нов прочит на понятието грамотност и уменията, които трябва да притежава всеки ученик за успешната му реализация в глобалното общество на 21. век. Динамичните промени на средата налагат иновативен подход на обучение. Дигиталните технологии трябва да се прилагат креативно и да допринасят за мотивирано откриване и развиване на таланта на учениците. За новото поколение „Алфа“ ученици компютърът, WEB и мобилните технологии са някакво помощно средство за вход във виртуалния им свят. Виртуалните класни стаи олицетворяват училището на бъдещето. В тях ученикът е активен участник. Образователните платформи, създават защитена учебна среда и възможност за активно и иновативно учене, реализиране на учебни проекти, в които са интегрирани информационните технологии, които се използват с лекота и естественост от новото поколение.

**Ключови думи:** поколение „Алфа“, иновативно обучение, виртуална класна стая, грамотност, 3D игри.

## Въведение

Днес се намираме на границата между две култури: книжната и дигиталната – на пръв поглед елементарно твърдение, характеризиращо битието ни и забързания вихър на технологичните промени. Но ако се замислим по-дълбоко над възможността да наблюдаваме отблизо тези трансформации, ще открием, че живеем във време на непрекъснати промени и днешната ситуация за всички нас е нож с две остриета. Прехвърлянето на колективната памет (знания) от реална във виртуална среда е не просто поредната възможност за съхранение на информация. За изследователите това е ясен сигнал за промяна на характеристиките и навиците на човека и дори за промени във функционирането на човешкия мозък (Стоянова, 2011).

Процесът, който наблюдаваме днес обхваща цялата човешка система, а ние сме в разгара на най-голямата трансформация на човешката комуникация след появата на писменото слово (Фидлър, 2005МЗ). Навлизането на новите информационни технологии в живота на хората разсича непрекъснатата линия на поколенията и отваря пропаст между младите поколения от една страна, и средното и възрастните поколения от друга. Феномен, получил наименованието **информационна пропаст** (Generation Gap, Wikipedia, Encyclopedia. 2011).

## Класификация на поколенията от Марк МакКриндъл

В първото десетилетие на ХХI в. съжителстват 7 поколения, като всяко едно от тях притежава специфични културни и комуникационни характеристики. Най-старото от тях е поколението *Старейшини* – родените преди 1925 г., а най-младото (появило се през 2010 г.) е поколението „Алфа“, което според изследователите му бежи нов етап в еволюцията на човечеството.

Наименование на поколението	Година на раждане	Възраст
Старейшини	Преди 1925 г.	93г. +
Строители	1925 – 1946 г.	73 – 93 г.
Бейби бумъри	1946 – 1964 г.	54 – 72 г.
Поколение X	1965 – 1979 г.	39 – 53 г.
Поколение Y	1980 – 1994 г.	24 – 38 г.
Поколение Z	1995 – 2009 г.	9 – 23 г.
Поколение „Алфа“	2010 – 2014 г.	4 – 8 г.

*Таблица 1. Класификация на поколенията от Марк МакКриндъл от изследването му „Отвъд думите“.*

Различията между тези поколения се дължат на живота при различните обществено-политически и технологични обстоятелства. Всяко едно от тях притежава собствени характеристики, които го отличават изцяло от останалите. Безспорно компютърната грамотност, възприемчивостта и степента на боравене с информационни технологии е ускорителят, подхранващ непрекъснато конфликта. Ние, различните поколения трудно комуникираме помежду си, и това не бива да се отрича, нито да ни плаши. Нужно е просто да се изследват и опознаят тези различия. Защото, когато знаеш, че човекът отсреща е различен, влагаш повече усилия, за да го разбереш. Наличието и/или липсата на информационна грамотност днес се превръща във все по-важен фактор за интегрирането на човешкия индивид в обществото.

Особен интерес представляват поколенията X, Y, Z и *Алфа*, защото именно в тяхното разбиране се крие генезисът на технологичната революция, противчаща днес.

## Какво е грамотност?

Според „Националната стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността“ (2014 – 2020) досега в България не съществува общоприето понятие за „грамотност“. Понятието „грамотност“ е разтегливо. В продължение на столетия определението за „грамотност“ се свързваше с умението за четене, писане и смятане. Но последното

десетилетие, в резултат на динамичната промяна на света и бурното навлизане на технологии, понятието „грамотност“ се промени със същата скорост и разшири неимоверно обхвата на своето съдържание. Личност, която може да чете, пише и смята би била грамотна в предходни времена, но едва ли и днес. През 2013 г. Националната организация на учителите по английски език в Америка промени, създадената от нея през 2008 г. дефиниция – бяха добавени следните умения, които трябва да притежава активният и успешен участник в глобалното общество на 21-ви век:

- развива умения и владее инструменти на технологиите;
- изгражда межкултурни връзки и взаимоотношения с други хора за съвместно решаване на проблеми;
- споделя информация в световната общност;
- управлява, анализира и синтезира множество потоци от информация;
- създава, критикува, анализира и оценява мултимедийни текстове;
- спазва етични норми, които произтичат от тези сложни дигитални среди (Константинова, 2015: 24).

Новите поколения *Z* и *Алфа* имат многопластов, многопосочен, всеобхватен и бърз достъп до информация. Те са технологично грамотни от най-ранна възраст. За тях компютрите, смартфоните, таблетите и връзката с интернет са част от ежедневието. Възможностите за споделяне на информация и за работа в екип на практика са без ограничение. Най-важната разлика между *Алфа* поколението и предходните *X*, *Y* и *Z* са внушителните промени в технологиите. Марк МакКриндъл твърди, че причина за названието на поколението не е само технологична – завършекът на буквите от латиницата с последното поколение (*Z*) и стартирането с гръцката азбука, а отварянето на една изцяло нова страница.

## **Промяна на педагогическите модели**

Структурирането и организирането на колективната памет (знания) на човечеството е от решаващо значение в изграждането на учебна среда за учене. Всеки трябва да знае къде да помести късо-

вете информация в базата от съществуващо знание, за да може, усвоявайки ги, да синтезира ново знание. Знанието е еволюционно по природа – всяко следващо поколение строи върху знанията на миналите поколения. Естествената логика на човешкия прогрес е по-възрастните поколения да определят и създават средата за развитие на по-младите. За пръв път в историята на човечеството има обърнат модел на знанието: от по-младото поколение към по-старото.

Поколениято *Алфа* е поколениято на дигиталната книга (e-book). Очаква се то да има най-висока образованост, следователно висока производителност, благодарение на информационните технологии и роботиката. Току-що родените деца притежават свръхчувствителност.

Очаква се новото поколение да има 80% компютърна грамотност, но на практика да е словесно неграмотно. Марк Пренски, американски учен, въвежда понятието „дигитална мъдрост“, което включва новото разбиране за функционирането на човешкия мозък към дигиталните технологии, защото човешкия мозък е най-бързо приспособяващия се орган от човешкото същество. Като хора на образованието това ни кара да хармонизираме поколенията, а не да ги противопоставяме, както обикновено се е случвало до сега (цитат по статията „Алфа поколение – революция в развитието на човечеството“, Педагогика, 26.06.2017).

**Как учат подрастващите?!** – Днешното поколение ученици се различават значително от поколенията от преди десетилетие. Вниманието и концентрацията им са неустойчиви, особено в начален етап. За да се поддържа интересът и вниманието в учебните часове се залага на смяна на дейностите и различни педагогически похвати за привличане и задържане на вниманието. Колкото и голям да е арсеналът от трикове на един преподавател, в крайна сметка той ще се изчерпа и отново се връщаме в изходната позиция, когато липсата на добра концентрация пречи на активното взаимодействие в учебния процес.

Всеки учител с опит може да анализира ученето на съвременните млади, които трудно се концентрират за дълго време в една тема. Вниманието им е накъсано, както при сърфирането в интернет. Скачането от ресурс на ресурс дава възможност огромни количества

информация хаотично да се струпват върху децата. Затова те губят способността да се концентрират и да вникват в материята и свикват просто да сканират. Правят го много бързо и извличат някаква есенция, която в момента им е важна и нужна. Донякъде наизустяват, защото нямат стремеж да разберат. Свикнали са със сканирането на информацията и са готови да приемат всичко наготово и безкритично. Например за тях компютърът, WEB и мобилните технологии са някакво помощно средство за вход във виртуалния им свят.

Днешните деца не възприемат информацията по традиционните канали, те „не ни чуват“. Те не желаят да четат по традиционния начин. Защо е така? Ние, възрастните – в семейството и в училището, не знаем как да надскочим традиционните системи на комуникация и да обучаваме според новия функционален механизъм на мозъка на днешните деца и техните нови комуникационни умения, много по-различни от нашите.

Образователната система е тромава и не може достатъчно бързо да се адаптира към тях. Идва поколение, което е по-разчупено, по-артистично, с уклон към забавленията. Затова учението му е скучно. Интересите му оживяват извън училище – имат контакт с високоинтерактивни, визуално богати, пъстри, интересни технологични играчки, а класната стая днес се е превърнала в „убиец на идеи“.

## **Уроци като 3D игри ще събудят интерес и мисъл**

За да може да се привлече вниманието и да се стимулира ученето, то – ученето трябва да е „от първа ръка“ – чрез правене на нещо или на учениците да се дават задания, които изискват активно лично участие – да проучат проблем, да подготвят материал, да направят самостоятелно изказване. Учебното съдържание трябва да е представено с визуална информация, игрови сценарии, електронни ресурси и учебници, клипове и други. Претъпканата с учебници раница вече е отживелица. Съвременните деца искат да бъдат мобилни и компактни. Модерният читател трябва да има удобството да чете всичко отвсякъде и навсякъде. В новата книга, „учебник“, трябва да има музика, мирис, видео, линкове, различни по вид доказателства и бързи препратки. Така ще превръщат знанието в „компютърна



**игра**“. Много компании вече усилено работят за **геймизация** на ученето. Учебният час трябва да е наситен с дигитални технологии, компютърни образователни 3D игри, които имат множество различни сценарии. Когато децата потъват в този свят и средата се адаптира към тяхното поведение, успеваемостта ще е голяма. Образователната система трябва да се промени радикално за новото поколение „Алфа“, което е „галактическо“ – родено със знания, умения и мисия непонятна за родители и учители.

## **Кои са стъпките към създаване на успешна образователна технология?**

Как да превърнем днешното училище в училище на бъдещето? Като използваме наличните технологии, за предизвикателство пред учениците. На първо време може да се използват сайтове на класове или фейсбук страници, като сравнително защитена учебна среда. Там се въвеждат указания за работа, задачи или препратки към други образователни пространства, където учениците могат да решават поставените учебни задачи или да изпълняват свои проекти. Използването на познатите интернет пространства им създава усещане за сигурност и комфорт. Това им позволява да разгърнат своя потенциал и да опитват нови и различни неща. Използването на образователни платформи, инструменти и приложения, може да превърне учебния процес в предизвикателен и успешен за новото поколение ученици. Благодарение на тях развиваме вродените умения и успяваме да предадем необходимите знания за развитие на грамотност и дигитална култура, които да гарантират успешното обучение и реализация на бъдещото поколение.

Не са малко и мобилните приложения за телефони, които могат да се използват за образователни цели. Не само в скандинавските страни, но и тук се използват редица такива продукти като Kahoot, Envision, Socrative, Quizlet, Wizer me, Plickers и много други. Всички те позволяват да се визуализира учебното съдържание под формата на забавни тестове или интерактивни задачи, което улеснява учебния процес. Всички те имат едно съществено предимство. Дават

моментална обратна връзка и визуализират много добре грешките или правилните решения, което позволява моментална корекция на знанието. За разлика от традиционните тестове или проверки на задачи, където ученикът вижда проблемните си решения след време, то тук има моментална корекция, която не позволява грешни факти да преминават в дълговременната памет на учениците.

Наблюденията показват, че колкото по-често правят електронни тестове и задачи, толкова по-бързо коригират своите знания. Вниманието при изпълнението и коректното изписване на отговорите е друго предимство на дигиталното упражнение. За да се отчете автоматично правилният отговор, се изисква точност и коректност при въвеждането, включително и граматически правилно изписване. Всяка грешка, макар и техническа, се отчита като такава и намалява резултата на учениците. В днешно време това е изключително полезно за грамотността на новото поколение.

Не на последно място като предимство на дигиталните ресурси и образователни пространства поставям и възможността всеки ученик да учи със собствено темпо, във време, когато се усеща в най-добра кондиция. А самите платформи дават възможност на учителя да установи индивидуалните особености на своите ученици и много бързо да систематизира информацията, за да коригира своята образователна стратегия.

Не може да пренебрегнем и бурното развитие на технологиите, което налага използването им в навсякъде – от супермаркета до офисите. Така че, за да очакваме днешните деца да имат успешна реализация в глобалния свят, те трябва да се сраснат с технологиите. Изискванията за грамотност също са променени, което определя различни цели в образователния процес. Фактите и знанията, които доскоро бяха приоритет на образованието, сега са маловажни и незначителни, защото информацията е на един клик разстояние. За сметка на това на днешните ученици ще им се налага да разрешават проблеми, да действат екипно при търсене на практически решения за справяне с проблеми и ситуации от ежедневието. А тези умения не могат да се добият от фейсбук, място, което не създава социална и емоционална интелигентност. Затова иновативните учители трябва да помислят как да интегрират технологиите в обучението и чрез тях

да развият така необходимите качества и дигитална култура, като в същото време научат своите ученици как да взаимодействат с останалите от екипа и за развият своята обща и емоционална интелигентност.

За да се случи всичко това се нуждаем от няколко неща:

1. Защитена учебна среда, където да поставяме учебните ресурси. Такива вече съществуват доста в България. Платформи, които съчетават електронните дневници, възможност за използване на поставени дигитални учебни ресурси и място, където могат да си взаимодействат триадата в образованието – учител, ученик и родител.
2. Това са обновени дигитални ресурси, които да подпомагат образователния процес и да дават възможност на учениците да учат и развият своите умения. За това е необходимо нова генерация учители, които имат натрупани умения за работа с новото поколение ученици и такива, които имат необходимите технически познания, за да подготвят атрактивни и качествени ресурси.

В САЩ вече има Академия за образователни иновации, която не само подготвя виртуални ресурси в помощ на образованието, но включват в този процес и учениците. Това е отлична възможност да се възприемат знания от първа ръка – учене чрез преживяване или откриване. Какво по-лесно от това да учиш за история, когато се намираш в съответната историческа епоха. Или да учиш за процесите в мозъка, когато можеш буквално да „докоснеш“ невроните? Възможностите, които опитват вече там са и взаимодействие между учениците, докато са във виртуалното пространство заедно. Ето това е ученето на бъдещето. Колкото по-скоро го осъзнаем и започнем да работим в тази посока, толкова по-скоро ще доближим образователните резултати до истинските изисквания на ежедневието.

## **Заклучение**

Иновативният подход в обучението чрез технологиите не трябва да се разглежда единствено като обличане на учебния материал в атрактивни технологии. Те работят успешно единствено и само ако учителят е лидер, който чрез креативното им прилагане съумява да

мотивираща учениците да откриват и развиват своите таланти. Това поставя на водеща позиция проектите, свързани с дизайна на творческото мислене и иновативното използване на виртуални и мобилни технологии за постигане на висока ангажираност на учениците в процеса на съвременното обучение.

Тези, които са обучени да възпроизвеждат света, какъвто е бил вчера, не биха могли да създават нов свят утре.

### **Библиография:**

1. Алфа поколение – революция в развитието на човечеството, *Педагогика*, 26.06.2017, <http://pedagogika.bg/2017/06/26/alfa-rokolenie/>, последно посещение на 11.01.2018.

2. Константинова, М. (2015). От 2D към 3D образование. *Иновативни методи и практики в използването на ИКТ в учебния процес*, април 2015, 24.

3. Стоянова, П. (2011). Поколенията на дигиталната книга, *Медии и обществени комуникации*, април 2011, бр. 8, <http://www.media-journal.info/>, последно посещение на 11.01.2018.

4. „Разрив между поколенията“ е термин, популяризиран в западните страни през 1960-те, отнасящ се до разликата между хората от младото поколение и по-възрастните, по-специално между децата и поколенията на техните родители. *Generation Gap*, *Wikipedia. The Free Encyclopedia*. (2011), [http://en.wikipedia.org/wiki/Generation\\_gap](http://en.wikipedia.org/wiki/Generation_gap), последно посещение на 11.01.2018.

5. Фидлър, Р. (2005). *Медиаморфоза: Да разберем новите медии*. София: „Кралица Маб“.

# Специфики и характеристики на уроците по литература за 12. клас в платформата „Уча.се“

*Жана Попова*

докторант в катедра „Пресжурналистика и книгоиздаване“,  
Факултет по журналистика и масова комуникация,  
СУ „Св. Климент Охридски“

**Резюме:** В доклада се анализират видео уроците по литература за ученици в 12. клас в онлайн платформата „Уча.се“. Предмет на проучването са спецификите и характеристиките на уроците по литература за дванайсетокласници през учебната 2016-2017 година. Причината за избор на тази тема се дължи на факта, че обучението по литература в 12. клас е важно за зрелостниците заради задължителната матура по български език и литература. Затова целта на изследването е да се анализират основните специфики и характеристики на уроците по литература за 12. клас в онлайн платформата. За да се реализира тази цел, трябва да се изследват факторите, които отличават онлайн уроците на „Уча.се“. Сред тях са: добрата визуализация на сайта, качествено техническо оформление, ефективните методи при представяне на литературните термини и съдържанието на литературните произведения, както и възможността за комуникация с останалите участници от курса и с екипа на онлайн платформата. Анализът на тези компоненти помага да се изгради цялостна представа за работата на онлайн платформа „Уча.се“ при обучението по литература в 12. клас.

**Ключови думи:** „Уча.се“, литература, видеоуроци, специфики, характеристики.

## Увод

Технологичното развитие през 21. век води до навлизане на информационните технологии в образованието. Този процес предизвиква появата на онлайн платформи за обучение. През 2017 година в България съществуват няколко платформи, които прилагат иновативни методи на образование. След основаването си през 2012. година, „Уча.се“ попада в тази категория, като се превръща в един от най-ярките примери за взаимодействие между информационни технологии и учебни практики. Основната цел на интернет сайта е да предложи професионален набор от видеоуроци, които помагат за усвояването на учебния материал. Анализирани са видеоуроците по литература за ученици в 12. клас в онлайн платформата „Уча.се“ през учебната 2016/2017 година. Предмет на изследване са спецификите и характеристиките на видео уроците. Изборът на тази тема се дължи на факта, че обучението по литература в 12. клас е важно за зрелостниците заради задължителната матура по български език и литература. Целта на проучването е да се проследят основните специфики и характеристики на видео уроците по литература за 12. клас в онлайн платформата. Затова се проучва техническото оформление и визуализацията на учебния материал в онлайн уроците, анализира се използваният език при представяне на учебното съдържание и се проследява възможността за обратна връзка с участниците от курса и с екипа на онлайн платформата. Също така се изясняват основни понятия, свързани с електронното обучение.

## Основни понятия

Онлайн платформата „Уча.се“ е иновативна форма на електронно обучение, част от виртуалната комуникация. Тя представлява „...хетерогенна, мобилна форма на културно реализиране с помощта на компютърно опосредствана комуникация.“ (Стойков, 2010: 108). Виртуалната комуникация създава предпоставки за появата на електронно обучение. То се определя като „...всяко обучение, което използва мрежа LAN (Local area network), WAN (Wide area network) или Internet за доставка на знание и взаимодействие между пре-

подавател и обучаем. Може да бъде синхронно, асинхронно; водено от учител или с помощта на компютър, както и комбинация от посочените“ (Кирова, Ненкова, Цанев, 2008). Друго определение за електронно обучение е „...подход на обучение, който включва педагогика и предимствата на асинхронното, многообразно участие на различни хора.“ (Andrews, Haythornthwaite, 2007: 19). Тази форма на обучение включва част от спецификите на традиционното образование, но ги пренася във виртуална среда и ги представя на реципиентите с помощта на електронна система. Самата електронна система е „...платформа, чрез която учебното съдържание се осигурява и управлява... В редица случаи дава възможност на участниците да използват интерактивни инструменти, като чатове, форуми, видео, симулации и други. Тя съдържа: On-line учебно съдържание; Off-line учебни дейности.“ (Кирова, Ненкова, Цанев, 2008). Електронната система създава предпоставки за промяна на образователните модели и включва нови методи за представяне на учебното съдържание. Електронното обучение и електронната система си взаимодействат в полето на виртуалната комуникация, за да създадат алтернатива на традиционното образование. Тази колаборация развива възможностите за обучение и предлага варианти, които съответстват на потребностите на съвременните интернет потребители. Най-голямото предимство на електронното обучение е „фактът, че то е евтино, достъпно и спестява време. Има гъвкавост при условията за достъп – може да се използва навсякъде, по всяко време“. (Garrison, 2011: 102). Специфични особености на електронното обучение се наблюдават в работата на онлайн платформата „Уча.се“. Интернет сайтът се стреми да отговори на изискванията на съвременните потребители, като предлага смесица от традиционни образователни практики и интерактивни методи на обучение. Тези специфики присъстват във видео уроците по литература за 12. клас и са предмет на анализ в следващата част от проучването.

## Тенденции в българското образование през учебната 2016/2017 година

Развитието на платформата „Уча.се“ до голяма степен се дължи на промените в българското образование, които настъпват през учебната 2016/2017 година. Най-съществената част от тях са преразпределението на етапите на училищното образование и появата на иновативни училища, които прилагат новаторски методи за обучение на ученици. Те са индикатор за необходимостта от промени в образователния сектор. Друг сигнал за нуждата от модернизация на традиционните образователни модели са резултатите от Програмата за международно оценяване на учениците (Programme for International Student Assessment, PISA) на Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (ОИСР). Според класацията, направена от нея: „България е на последните места сред страните от Европейския съюз по резултати на учениците на международния тест PISA...По четивна грамотност функционално неграмотните са 41,5%, което означава, че не разбират смисъла на прочетеното.“ (Йорданова, 2016). Проучванията на PISA се провеждат през 3 години и се фокусират върху 3 основни направления – четивна грамотност, математика и природни науки. Резултатите от това изследване са представителни за съвременните ученици, тъй като се отбелязват областите, в които българското образование трябва да се развие. От публикуваните данни на международната програма, става ясно, че трябва да се усъвършенстват методите за представяне на литературно съдържание и да се инвестират средства в повишаване на четивната грамотност. Поради тази причина онлайн платформата „Уча.се“ модернизира своето съдържание, като представя компресирана версия на учебния материал по различните учебни предмети. Тази тенденция се наблюдава във видеоуроците по литература за 12. клас на образователната платформа. Изследването представя спецификите и характеристиките на тези видео уроци, които са изведени чрез метода на наблюдение.

В първия етап от проучването се установява основната цел на онлайн платформата – да осигури базови познания на учениците, които имат затруднения при усвояването на учебния материал. Във



втория етап се представят спецификите на видео уроците по литература за 12. клас – компресия, динамика, оригинален изказ, въздействаща визуализация, добра комуникация. Третият етап отбелязва основните характеристики на отделните видео уроци и проследява до каква степен те са възприети от потребителите на сайта. Наблюдението на тези фактори дава възможност да се установят причините за благоприятното развитие на „Уча.се“ и да се анализира защо тази онлайн платформа се превърна в надежден помощник на съвременните ученици.

## **Анализ на видео уроците по литература за 12. клас в платформата „Уча.се“**

Изследването на видео уроците по литература за дванайсетокласници изисква да се отбележат факторите, свързани със създаването на онлайн платформата и организацията на работа в нея. „Уча.се“ е образователен сайт, който покрива близо 97% от учебния материал и предоставя достъп до уроци, съобразени с Държавните образователни стандарти. Самите уроци следват хронологията на официалната училищна програма, одобрена от Министерство на образованието и науката. Сайтът предлага достъп до над 6000 видеоурока и упражнения, които са гледани над 27 000 пъти. До края на 2017 година в онлайн платформата са регистрирани над 400 000 потребители – те са ученици, учители, родители, студенти и други. Служителите на сайта са близо 60 души и се занимават с подготовка на видеоуроците и поддръжка на основните функции на образователната платформа. Обучението в „Уча.се“ се извършва чрез закупуване на абонамент, който осигурява достъп до всички услуги на сайта. Учебният процес се извършва чрез гледане на кратки видеоклипове (между 7-8 минути), които са оформени като уроци и представят в синтезиран вид най-важната информация от учебния материал. Видеоуроците съдържат анимация и ситуационни примери, чиято цел е да предизвикат интереса на потребителите. Освен това уроците са озвучени с музика и има лектор, който обяснява най-важните неща. Тяхната организация в сайта следва последователността на учебния

материал, изучаван в училище. След всеки урок има упражнение върху материала, представен в съответния видеоклип. То се състои от 15 въпроса с отворен и затворен отговор, които служат за проверка на знанията. Сайтът използва специален алгоритъм за упражнения, който дава възможност при грешен отговор от страна на учениците – да се върнат към конкретния откъс от видеоурока, отнасящ се до зададения въпрос (*Приложение 1, Приложение 2*).

„Уча.се“ има разработен механизъм за мотивация на потребителите – всеки посетител на сайта има индивидуален виртуален герой. Колкото по-активно се участва в обучението на платформата (да се гледат видео уроци, да се участва в дискусии във форумите), толкова повече точки събира героят. Той преминава в отделни нива и накрая получава награда. По този начин обучението в онлайн платформата придобива елементи на игра, която стимулира учениците и провокира техния интерес. Тези особености на „Уча.се“ присъстват във видеоуроците по литература за 12. клас, като към тях се прибавят допълнителни елементи, които усъвършенстват подготовката на дванайсетокласниците за задължителната матура по български език и литература.

Един от най-важните фактори в сайта е доброто техническо оформление и качествената визуализация на учебното съдържание. Тези компоненти са важни за организацията на работа на „Уча.се“ и допринасят за по-лесното възприемане на учебния материал. В случая с видеоуроците по литература за 12. клас, тяхната структура и визуализация е подчинена на общата политика на онлайн платформата – използват се нейните основни цветове (тъмно синьо и бяло) и се дават връзки чрез линкове към отделните раздели. Началната страница на секцията „Литература за 12. клас“ започва с важни уводни уроци, които извеждат основните акценти от учебния материал (представят се литературни термини, тенденции в литературните направления, дават се съвети как да се възприемат по-лесно литературните произведения) (*Приложение 3*). Следват видео уроци за авторите и произведенията, които се изучават в 12. клас. Техническата организация на уроците е следната – те са разделени в отделни видеофайлове, като се започва с видеоклип за биографията и творчеството на конкретния автор, следва упражнение, а след това ана-

лиз на самите произведения, които са оформени като самостоятелни видеоуроци. След всеки видеоурок следва упражнение, което е оформено според стандартите на „Уча.се“ (Приложение 4). Специфичното при техническата организация на видео уроците по литература за 12. клас е фактът, че когато се разглежда поетичното творчество на даден автор, има самостоятелни видеоуроци, в които се представя художествен прочит на съответното стихотворение. Тези видеоуроци са между 2-3 минути, следват веднага след видеоклиповете с анализ на произведението, а художественият прочит е дело на актьора Янко Лозанов (Приложение 5). Друга особеност на „Уча.се“ е, че при някои автори се правят допълнителни видеоуроци, които обясняват специфични елементи от тяхното творчество, исторически период, литературни направления и други (Приложение 6). В края на раздела за всеки автор следва обобщаващо видео, озаглавено „Подготовка за матура“, в което се представя най-важната информация за конкретния писател и неговите произведения (Приложение 7). Най-голямото предимство на видеоуроците по литература на „Уча.се“ е тяхната професионална визуализация. Те съдържат снимки, анимация, схеми и кратки цитати от литературни произведения, поместени във визуални фигури. Авторите и техните произведения са представени чрез реални снимки, а литературните персонажи като анимационни герои. Всеки литературен герой е представен с конкретна анимация, за да не се получи объркване в представите на учениците. Анимацията е силно застъпена във видео уроците на платформата „Уча.се“. Благодарение на нея се създава професионална визуализация на учебния материал, оформят се ситуационните примери и се провокира интерес от страна на реципиентите. Затова визуализацията на „Уча.се“ се определя на високо професионално ниво и извършва добро взаимодействие с потребителите.

Друг важен елемент, който е част от спецификите на онлайн платформата, е езикът на комуникация. При видеоуроците по литература за 12. клас, той е динамичен, разбираем и интригуващ – кореспондира с целевата аудитория и ги провокира към размисъл върху казаното. Видеоклиповете са озвучени от музика и глас зад кадър, който обяснява най-важните акценти от учебния материал. Видео уроците по литература за 12. клас са озвучени от създателя на „Уча.

се“ – Дарин Маджаров. Той говори бързо, разбираемо, включва много жаргони, думи от разговорния език и риторични въпроси. Чрез риторичните въпроси се поддържа вниманието на аудиторията. Освен това във всеки видео урок по литература за 12. клас се набляга на факта, че материалът е лесен и интересен, а от ученика се изисква единствено да вникне в същността на съдържанието. В същото време във видеоклиповете постоянно се повтаря, че учениците могат да се справят с поставените задачи и екипът на сайта вярва в техните възможности. По този начин потребителите се стимулират и се повишава тяхното доверие към онлайн платформата. Най-характерната черта на езика на комуникация на „Уча.се“ е разговорният стил и фактът, че по разбираем и лесен начин се обясняват сложни литературни термини и направления. Добрата комуникация между потребителите и екипа на сайта си проличава и в опцията за обратна връзка. „Уча.се“ стимулира комуникацията със своите потребители и под всеки видеоурок по литература има форум, в който участниците могат да споделят личните си впечатления. Този форум се наблюдава от учителите, които подготвят уроците и администраторите на сайта. При възникнал проблем или допълнителен въпрос от страна на потребителите, те се включват с компетентен отговор (*Приложение 8, Приложение 9*). Сайтът стимулира участниците, като ги насърчава да се възползват от правото си на обратна връзка. Така често потребителите дават предложения за промяна на различни уроци, които екипът на „Уча.се“ използва за усъвършенстване на структурата и съдържанието на онлайн платформата. Доброто техническо оформление, визуализация, език и обратна връзка са водещи фактори за положителното развитие на сайта „Уча.се“.

## **Заклучение**

Изследването върху спецификите и характеристиките на видеуроците по литература на онлайн платформата „Уча.се“ доказва, че електронното обучение придобива все по-голяма популярност в България. Първият извод от проучването е, че спецификите на онлайн платформата допринасят за нейната идентификация като надежден помощник на учениците. Сред спецификите на сайта са доброто тех-

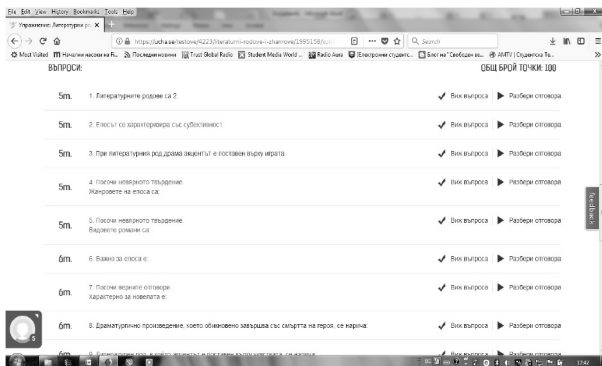
ническо оформление, професионалната визуализация, разбираемият език и възможностите за обратна връзка. Вторият извод, направен въз основа на анализ на резултатите от изследването е, че характеристиките на видеоуроците по литература за 12. клас в онлайн платформата помагат за добрата подготовка на учениците за матурата по български език и литература. Доказателство за това са положителните коментари, публикувани във форума на сайта. Анализирания специфика и характеристики помогнаха да се установят причините защо онлайн платформата се превърна в добър пример за електронно обучение в България. Установени са принципите на работа на „Уча.се“ и са доказани добри работни механизми. Именно тези фактори помагат за положителното развитие на сайта през годините. Онлайн платформата играе важна роля в обучението на съвременните ученици, като им осигурява източник на информация, съобразен с техните потребности. „Уча.се“ се приема като добър помощник от учители, ученици и родители в усвояването на учебния материал, като в бъдеще ще се разпространява като алтернативен източник на образование и ще се популяризира сред съвременните ученици.

## Библиография:

1. Стойков, Л. (2010). *Култура и медии*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
2. Кирова, Г., Ненкова, Т., Цанев, Н. (2008). Електронно обучение с използване на Moodle в педагогическата подготовка на студентите, *Littera et Lingua*, бр. 5, юли 2008, <http://www.slav.uni-sofia.bg/naum/node/1599>, последно посещение на 28.12.2017.
3. Йорданова, Л. (2016). Българските ученици: функционално неграмотни, социално неподвижни, *Kanumal*, 06.12.2016, [https://www.capital.bg/politika\\_i\\_ikonomika/bulgaria/2016/12./06/2877924\\_bulgarskite\\_uchenici\\_funkcionalno\\_negramotni\\_socialno/](https://www.capital.bg/politika_i_ikonomika/bulgaria/2016/12./06/2877924_bulgarskite_uchenici_funkcionalno_negramotni_socialno/), последно посещение на 29.12.2017.
4. Garrison, R. (2011). *E-learning in the 21<sup>st</sup> century. A framework for research and practice*. New York: Routledge.
5. Andrews, R., Haythornthwaite, C. (2007). *The SAGE handbook of e-learning research*. California: SAGE Publications Ltd.

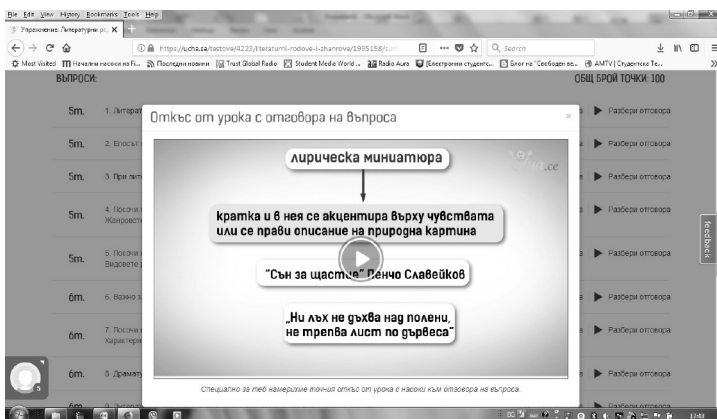
# Приложения

## Приложение 1



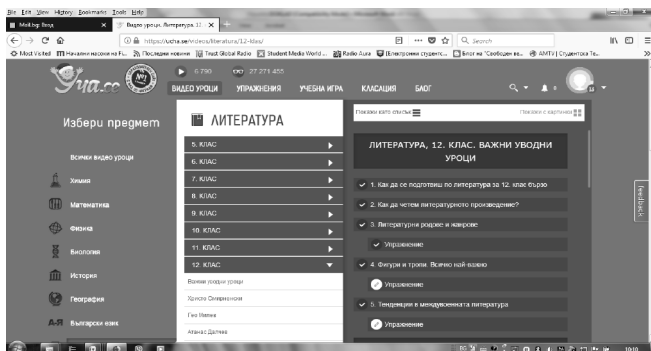
Сн. 1. Специален алгоритъм за проверка на отговорите при упражнение в платформата „Уча.се“.

## Приложение 2



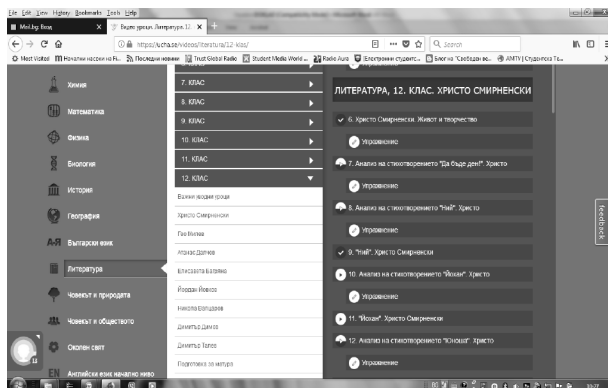
Сн. 2. Откъс от урок при проверка на отговорите при упражнение в „Уча.се“.

## Приложение 3



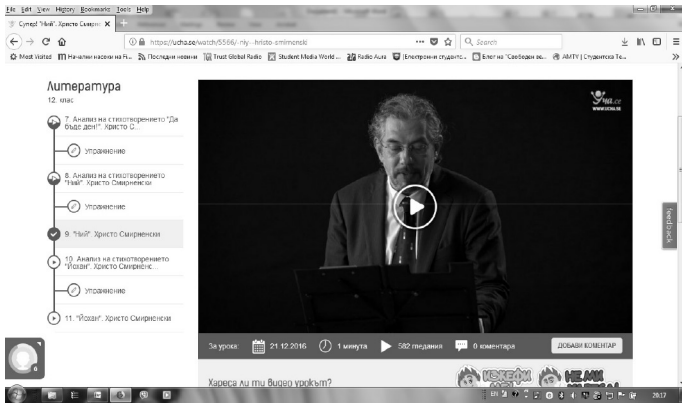
Сн. 3. Начална страница на раздел „Литература за 12. клас“ в „Уча.се“.

## Приложение 4



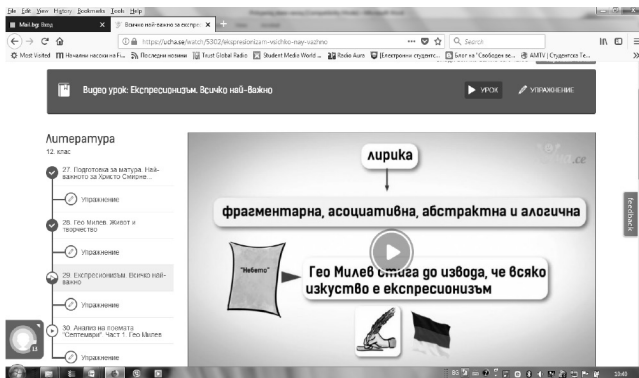
Сн. 4. Организация на урок и упражнения в платформата „Уча.се“.

## Приложение 5



Сн. 5. Пример за художествен прочит на произведение от актьора Янко Лозанов.

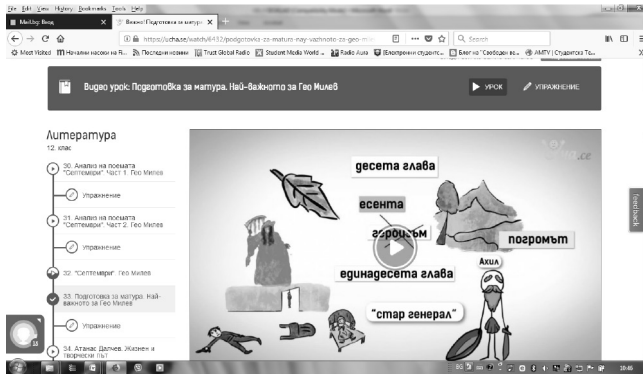
## Приложение 6



Сн. 6. Пример за допълнителен урок по литература за 12. клас в „Уча.се“.

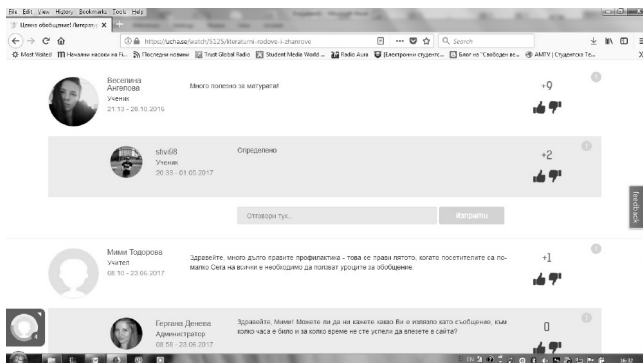


## Приложение 7

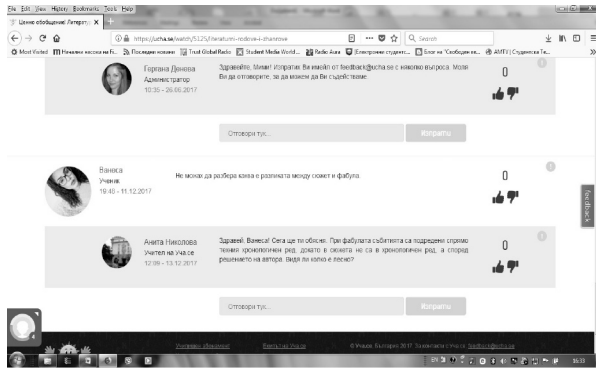


Сн. 7. Пример за обобщаващо видео „Подготовка за матура“ в „Уча.се“.

## Приложение 8



Сн. 8. Пример за положителна обратна връзка в онлайн платформата „Уча.се“.



Сн. 9. Пример за положителна обратна връзка в онлайн платформата „Уча.се“.

## Проблемът за съавторството в часовете по литература в гимназиалния курс

*Ирина Тодорова*

докторант в катедра „Комуникация и аудиовизуална продукция“, Факултет по журналистика и масова комуникация,  
СУ „Св. Кл. Охридски“

**Резюме:** В докладът се разглежда проблемът за ролята на съавторство на гимназиите в учебния процес по литература, който е значим и актуален. Търси се подход при изграждането на двупосочна връзка между учител – ученик. Строгата йерархия и ограничеността на преподавателя по литература предопределя минималистичния творчески подход в неговата работа. Силно е ограничена възможността за съучастие на учениците в процеса на обучение. Тя е заложена почти на изхода на образованието – в 12. клас, в няколко часа. Това е единственото време, в което те могат да покажат своите интереси като предложат за обсъждане съвременни произведения. Разглеждането на проблема за съавторството е важен, защото новото поколение деца са визуално ориентирани. Трудно е да бъде задържано тяхното внимание за по-дълго време. Те търсят информация във виртуалната среда и интернет, която отговаря на техните нужди. Социалните мрежи и глобалната култура въвеждат кратките форми на общуване, четене и писане. Това налага нов начин не само в процеса на преподаване, но и в адресиране на знанието до самите реципиенти чрез интерактивност, нови форми на комуникация, осъществени чрез мултимедийни платформи. Необходимо е да се търси баланс между децата и учителите. Последните са тези, които не само оценяват, защото са експерти и подготвени кадри, но те могат да бъдат едновременно модератор и коректив в общ процес на комуникация, в който по-голяма роля ще играе съавторството в учебния процес.

Използваните методи са: анализ и синтез на научна и специализирана литература, наблюдение. След проучването се достига до следните изводи:

1. В момента по-голямата част от образованието по литература е съсредоточено в това да се възпроизвежда заучено знание, отколкото да се развиват умения за мислене и разказване;
2. Необходимост от осъвременяване на езика на литературните произведения;
3. Намиране на баланс между ролята на учителя и тази на ученика в процеса на съавторство и интерактивна комуникация.

**Ключови думи:** образование, урок, учител-ученик, интерактивност, интернет, виртуалната среда, глобалната култура, социални мрежи.

## Увод

Проблемът за ролята на съавторството в часовете по литература в гимназиалния курс е актуален и значим с оглед постигане на пълноценна комуникация в учебния процес между учител и ученик. Още в началото правя като автор следното уточнение – аз не съм филолог, не съм и педагог. Докладът отразява една от многото гледни точки към проблема за ролята на съавторството в часовете по литература в гимназиалния курс. Необходимостта и важността на въвеждането ѝ. Целта на този текст не е да бъде изчерпателен, а по-скоро да „отвори“ един диалог или дискусия в обществото, чиято тема да бъде предложена за широко обсъждане. Гледната точка е на журналист и заинтересован гражданин, на докторант, защото не е все едно какви ученици, респективно граждани ще продължат да се обучават в университета. Често чрез медиите до нас достигат проблемите на образованието. Средствата за масова информация могат да имат и друга функция – да бъдат транслатори на позитивни примери за обучение, да оповестяват интересни културни събития, да популяризират изкуство и художествени произведения. Направен е опит да се систематизират различни подходи, които не са нови, но въвеждането на част от тях не изисква голяма финансова

инвестиция. Ако бъдат приложени, могат да доведат до конкретни резултати.

Проблемът е важен не само от гледна точка на изграждането на тази двупосочна връзка, но и цели оптималното приобщаване на различни групи от ученици, които не участват активно в часа. Основен остава въпросът за начина на поднасяне на учебното съдържание. Необходимо е той да бъде адекватен, достъпен, осъвременен и разбираем, за да може да задържи вниманието, като едновременно развива мислене и ангажираност на ученика. Тук не става въпрос за малцинствени групи или за ученици със специални образователни потребности. Много е важно да се изведе цялостна концепция, която ще гарантира видими резултати.

### **Възможности за включването и използването на съавторство в часовете по литература**

Прави се опит да се проучви и анализира възможността за включването и използването на съавторство в часовете по литература като ефективно средство и подход. Ще бъдат посочени добри примери и практики. Необходимо е съавторството да бъде ключов фактор в подготовката на урочната единица. Преподавателят определя начина, по който ще се проведе процесът на обучение, като предварително поставя конкретни задачи, разпределя ролите между учениците. Имат възможност да се обхванат извънкласните интересите на гимназистите. Съавторството дава свобода за реализиране на: идеи, концепции, виждания, като множество варианти на протичане на обучителния процес, но изисква отговорност и компетентност при реализацията им. Тук е основната роля на преподавателя, който освен експертна позиция може да бъде модератор в дискусиата и в общия процес на комуникация.

Използваните методи са: анализ и синтез, проучване на специализирана литература, наблюдение. Методите са релеванти, защото подходат най-точно за реализацията на изследването.

Акцентите в изследването са, че съавторството е динамично, зависи от начина на реализиране, обвързано е с преценка, субекти-

визъм, личните качества на учениците и преподавателя, от времето, начина и обстоятелствата на реализиране. Досега съавторството не е изследвано задълбочено от научна гледна точка в светлината на творческа реализация. Конструктивизмът включва аспект на съавторство. Той е разработван от различни изследователи след които и Лесли Стеф автор на „Конструктивизмът в образованието“ (Steff, 1995). В България Адриана Дамянова разглежда тази тема, като посочва, че конструктивизмът има свои корени в трудовете на Джанбагиста Вико, Джон Дюи, Жан Пиаже и Лев Виготски. (Дамянова, 2005)

Друг съществен момент е, че съавторство изгражда мотивация. Тя се изразява не само в постигането на успехи и поставени цели. Мотивацията за лични постижения (achievement motivation) е най-силна. Човек да успее да постигне нещо и да го докаже на себе си, а не заради другите (Петев, 2009). Чрез въвеждането на съавторството в часовете по литература ще бъдат привлечени гимназистите в процеса на обучение, защото се предизвиква повече инициатива/самоинициатива от тяхна страна. Постига се интерактивност, която развива активност. Проявата ѝ може да бъде видяна не само в училище, но и извън него. Съавторството определя реалното участие на гимназистите в процеса на обучение с представяне на нови автори, които не са включени в учебната програма. Това има двойна функция – обуславя различното протичане на часа и провокира взаимовръзки между отделните предмети. Променя се частично функцията на учителя – да бъде коректив на различните гледни точки, които представят учениците – един от гледна точка на философията, друг на историята, трети – на кинокритиката, изкуството, драматизацията, музиката и т.н.

Основни термини в настоящата разработка са:

Виртуална култура: „хетерогенна, мобилна форма на културно реализиране с помощта на КОК.“ (Стойков, 2010: 108)

Виртуално пространство: „виртуалното“ е много широко схващане, защото обширността, с която се характеризира е: „еднообразна, без видима и ясно поставена реперна точка. Много значения му се приписват, но никое не е добре определено.“ (Розати 2013: 26)

Глобална култура: „адаптира и съчетава най-добрите ценности от традиционните, локални и универсални култури, като новите медии и информационни технологии способстват за това.“ (Стойков, 2010: 87)

Конструктивизъм в образованието: „равномерно разпределя интересите си между това, как хората учат, и каква е „природата“ на знанието. Терминът *конструктивизъм* сменя идеята, че учещият конструира собствени знания; по-коректно – и същевременно по-конкретно – би било да се каже: *конструира значения, учейки.*“ (Дамянова, 2005)

Работна дефиниция на съавторство: активно участие на гимназистите в обучителния процес с цел ефективни резултати при усвояване на знания и придобиване на компетентности; интерактивност: провокиране на процес на съучастие, като част от съавторството; мотивация: вид мобилизация не само на интелекта, заложибите и придобитите умения, но и на емоциите, които могат да работят в един общ процес.

Концепцията за съавторството не е нова. Тук може да бъде рефразиран радикалният възглед на Ролан Барт за „смъртта на автора“, който насочва към това да не се предлагат готови тълкувания на проблемите при интерпретацията на текстовете: „за да възвърнем на писането неговото бъдеще, е необходимо да преобърнем мита: раждането на читателя трябва да се заплати от смъртта на Автора.“ (Барт, 2003). Необходимо е този подход да бъде приложен при представянето на литературни произведения. Въпросът е как рецепиентът може да открие нещо различно в едно произведение: послание, мисъл, идея, чувство, емоция, състояние и как ще го изрази. В случая е важно какво читателят ще проектира като смисъл.

Използваните методи са: анализ и синтез, проучване на специализирана литература, наблюдение. Те са включени в изследването като най-адекватни, защото подхождат най-точно на реализацията му.

Етапите, през които минаваме, са търсене на индивидуален подход при работа с всеки ученик, при поднасянето на учебното съдържание, с оглед неговите интереси, възможности и развиване на потенциал и заложиби. Изграждане на пълноценна връзка учител – ученик. Подобряване на този тип комуникация. „Комуникацията е преди всичко взаимодействие между съзнанията, мисленето, интелектите на двама или повече човеци.“ (Дейков, 1998: 135). В тази посока могат да помогнат новите комуникационни технологии, социални мрежи, мултимедийни платформи за образование като Уча.

се. и др. Това е един от вариантите, ако условията го позволяват. “/.../ социалните мрежи са новият и адекватен на времето проводник на литература с масов и/или експериментален характер.” (Дубарова, 2017: 160).

Днешните гимназисти се нуждаят от нови подходи, за да бъдат запалени по съавторството в часовете по литература. Това са:

- въвеждането на експериментаторския подход, чрез който да се търсят нови начини на представяне на урочното съдържание;
- провокация: това, което е познато или установено да придобие различно значение като се представи в нова ситуация или контекст;
- възможно е процесът на обучение да бъде в галерии, музеи, библиотеки;
- мултимедийни платформи, в които не само може да се преподава темата, но и да се показват в реална среда експонатите, за които се говори, да се рисува по тях, да се пишат произведения;
- да не се преповтаря изучаването на произведенията. Като пример може да бъде посочен ромънът „Под игото“, който се преподава в 6. клас и в 11. клас. Най-добре е да се изучава в 11. кл. с цел по-добро разбиране и осмисляне. По този начин учениците няма да бъдат стресирани от натуралистичните детайли. В този случай спиралата на обучение не е ефективна като подход.
- Дискусия, в която да се представи многообразието от гледни точки в произведението. Учениците могат да се поставят в роли или да бъдат разделени на отделни групи, като защитават конкретна позиция. Като пример може да бъде посочен романът „Железният светилник“, от който да се изведе тема за дискусия: „Права ли е Султана – да защити семейството и рода си или Катерина, която се бори да защити своето щастие, своята любов?“

## Заклучение

В част от случаите съавторството дава възможност да се развият презентаторски умения, артистични заложби, креативност, творчество. Добавя се друга гледна точка към конкретен проблем или



тема. То спомага за подобряване на междуличностното общуване. В момента учебната система изгражда в голяма степен рационалната интелигентност. Съавторството стимулира развиване на различни видове интелигентност: емоционална, междуличностна, личностна, изгражда усещането за общуване, което е важна част от социалния опит. Най-същественото, което образованието може да предложи на един ученик е да допринесе да се ориентира към конкретна област, т.е. има възможност да я види, опита и пр., в която неговите таланти да бъдат релевантни.

Остава отворен въпросът, дали е необходимо осъвременяване на езика на литературните произведения, защото много често учениците не разбират това, което четат. Добър пример за това е, че произведенията на Шекспир се преподават на съвременен език.

Като друг момент на творчество може да бъде посочено писането на сценарий към някое класическо произведение. Съавторството е въпрос на баланс между индивидуалните интереси на учениците и това, което е заложено като учебна програма на произведения с висока художествена стойност. Може да се задават конкретни параметри и изисквания към учениците. Необходимо е въвеждането на плавни преходи между поднасянето на учебното съдържание в отделните класове. Има рязко преминаване от фантазното разказване към високите критерии на художествените стойности. Не всички ще бъдат отличници по даден предмет. Учебното съдържание може да бъде по-персонално ориентирано към всеки гимназист. Ако той се интересува от конкретна тема нека да му се даде възможност да я развива по различни предмети. Необходимо е да се използват предимствата на едно поколение. Ситуацията е сложна, защото в процеса на обучение участват визуално ориентирани гимназисти, към които учебното съдържание не е достатъчно адаптирано.

Според Мартин Олброу „Новото мислене изисква ново изследване.“ (Олброу, 2001: 13). Влогърството е още един начин за популяризиране на литературата. Има специализирани литературни влогове. От друга страна, самите влогъри издават книги, които се превръщат в сензация, макар да не се отличават с особена художествена стойност.

Добър пример за визуално представяне на литературата е дебютният роман на Елица Георгиева „Космонавтите само минават“.

Един от начините, чрез който го представя е с видео клип. Презентира го по различни начини – чрез вид пърформънс и четене. Среща се с ученици като понякога те създават малки макети на космонавти. Романът е номиниран за награди на гимназистите в три различни области във Франция. Това има двоен ефект, защото от една страна книгата има по-дълъг живот, а от друга – вижда отзивите на своята целева група.

Като добра практика може да се посочи въведената през 2016 г. до 2017 г. инициатива от италианското правителство да се изплащат на всеки пълнолетен по 500 евро за посещение на културни дейности (музеи, театри, кино, книги и всякаква други мероприятия, одобрени от италианското министерство на културата).

134. СУ „Димчо Дебелянов“ в гр. София е много добър пример за провеждане на творчески прояви на учениците в различни области. В него се провеждат курсове по роботика, фотоклуб, училищно радио. Най-ценният ресурс в това училище са учителите, които работят в тази посока.

Нека завършим оптимистично като кажем, че ние хората сме търсещи същества – винаги ще има какво да се донадгражда и открива. Човешкият мозък е изключително пластичен и не спира да учи. Това дава надежда, че каквито и пропуски да има в образователната система на този етап, те могат да бъдат преодолени. Въвеждането на съавторството в часовете по литература е един от начините за решаването им.

## Библиография

1. Барт, Р. (2003). Смъртта на автора, *Литературен клуб, LiterNet/Литернет*, 25.06.2003, (превод А. Стамболова), <http://www.litclub.bg/library/kritika/bart/dead.html>, последно посещение на 27.12.2017.

2. Дамянова, А. (2005). Конструктивизмът – новата образователна парадигма?, *LiterNet, /Литернет*, бр. 12, 10 декември 2005, <https://litenet.bg/publish3/adamianova/konstruktivizmyt.htm/>, последно посещение на 05.01.2018.

3. Дейков, Ал. (1998). Механизми на езиковата комуникация, *Логико-философски есета*. София: УИ „СУ Св. Климент Охридски“.

4. Дубарова-Петкова, Е. (2017). Раждат ли социалните мрежи литература?, *Медии. Език. Общество: проблеми и перспективи*. Бургас: ИК „Знак“ 94, 159 – 170.
5. Олброу, М. (2001). *Глобалната епоха*. София: Обсидиан.
6. Петев, Т. (2009). *Комуникационната спирала – трансформации и конфликти*. София: Аскони-Издат.
7. Розати, М. (2013). *Да се ориентираме във виртуалното*. София: Издателство на Нов български университет.
8. Стойков, Л. (2010). *Култура и медии*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
9. Уча се. <https://ucha.se/>, последно посещение на 27.12.2017.
10. Слова Български <https://slova.bg/>, последно посещение на 27.12.2017.
11. Steff, L. (1995). *Constructivism in Education*. OUP.

*Секция:*

## ПЕДАГОГИЧЕСКА КОМУНИКАЦИЯ И СОЦИАЛНИ МРЕЖИ

---

### Обучението по „История и цивилизации“ в социалната мрежа Facebook – възможности и предизвикателства

*ас. Мария Йорданова*

катедра „Методика“, Факултет хуманитарни науки,  
ШУ „Епископ Константин Преславски“

**Резюме:** Развитието на информационните технологии и тяхното инкорпориране в образователната система дава редица методологични позитиви на съвременния преподавател. Възможностите за работа online на практика са неизчерпаеми, а създаването на социални мрежи според нуждите на техните потребители, би следвало да се разглежда, като ресурс за обогатяване на обучението по история. Facebook разширява опциите за педагогическа комуникация, без ограниченията на времетраенето на учебния час или пространството на класната стая. Функциите на самата социална мрежа, могат да бъдат използвани за създаване на виртуален кабинет по история с разнообразни учебни материали, с цел повишаване качеството на образователния продукт, изграждан и получаван в училище, а не неговата замяна. Тази независима, иницизирана от учителя дейност, се приема, по-скоро, като предизвикателство, въпреки че с оглед актуалното състояние и създаването на огромен брой Facebook групи, обменянето на идеи би могло да влияе положително върху общата компетентност и креативността на учениците в съвременното училище.

**Ключови думи:** история, образование, учител, социална мрежа, Facebook;

## Увод

*Не оцелява най-силният, нито най-интелигентният,  
а този, който е най-адаптивен към промяна.*  
Чарлз Дарвин

Тази сентенция, макар и на повече от 150 години, е валидна и до днес. В развитието на българското историческо образование ясно се открояват периоди на влияние, в които отчасти се копират, отчасти се адаптират методически похвати използвани в руското/съветското или западноевропейското общество. (Иванова, 2013: 9-70). Динамичните обществени промени налагат разработване на нови образователни концепции, съчетаващи в себе си традиционни и иновативни методи на обучение.

Улесненият достъп до информация благодарение на интернет, поставя редица предизвикателства пред съвременния учител. От една страна да отговори адекватно на обществените очаквания и потребности, от друга да задържи вниманието и интереса на своите ученици – поколение, което приема информационните и комуникационни технологии за даденост, защото е израснало с тях. Това определя изменения и замени в доминантните характеристики на ученето.

Системата на училищното образование се опитва да осигури подходящо обучение, съобразно нуждите и потребностите, както и по нататъшно приложение на получавания образователен продукт. С възприемането на европейската рамка на ключовите компетентности, залагането на интердисциплинарните връзки в учебните програми, проекта ИКТ в училище (Пейчева, 2014:166-181), на преден план излиза информационната грамотност, нейното формиране и развитие в контекста на цялостния образователен процес. (Иванов, 2004:309).

Водещите издателства на учебници в България също следват тази online насочност на съвремието. (Асенова, 2014: 33-45). Създадени са виртуални учебници и учебни помагала, както и 3D възстановки за придобиване на по-ясна визуална представа за различни

паметници, сгради, артефакти, исторически източници. Изключително ползотворни за работа в час – организиране на самостоятелни дейности, виртуална разходка в различни епохи и детайлно изучаване на части от историята, трудни за обяснение и възприятие.

Част от училищата също имат изградена виртуална образователна платформа, оборудвани компютърни кабинети, мултимедия, wi-fi мрежа – подобряващи качеството и възможностите за електронно обучение.

Наред с това позитивно наглед развитие, обаче, няма как да не се отбележат и някои основни негативи, спъващи прилагането на този тип познавателна активност. На първо място осигуряването на достатъчно техника за достъп – твърде скъпа към настоящия момент, неравномерно разпределена, остаряла. На второ място ниската компютърна култура на част от учителите (преподавателите). (Тоцева, 2012: 20). На последно място, но не и по значение – общата незаинтересованост към образователния процес и от учениците и от техните родители. Точно тази незаинтересованост ни кара да търсим нови методи и похвати за привличане на вниманието към историята, като учебен предмет.

## Теоретичен обзор

Целта на настоящата статия е да представи една зона във виртуалното пространство, подходяща за допълнителна педагогическа комуникация в помощ на обучението по история. Използваната литература също е изцяло достъпна online в унисон с изложението.

Често училището е дефинирано, като втори роден дом за ученика, но в момента за тази роля има друг претендент – социалните мрежи и в частност най-популярната от тях Facebook. Факт е, че голяма част от времето си, мнозинството от учениците прекарват там. Дори и в часовете с достъп до компютър, вместо използването му по предназначение за съответния учебен час, те са в социалните мрежи. *Скролват, хаштагват*, играят Pix Word, *скрийнишотват* и *постват* в определена група това, което ги затруднява, нетърпеливо очаквайки бърз отговор на техния въпрос – вид самостоятелна познавателна активност, само че без никакъв образователен принос. Защо тази

така приятна „социална среда“ да не бъде използвана, като вид мощно учебно пособие за всеки един учебен предмет?

Социалните мрежи не би следвало да се разглеждат, като нещо ново, непознато или практически непригодно в образователната система. Facebook притежава редица полезни опции, адекватно прилягащи на информационните потребности на учениците, позволява контрол от учителя, родителя, подбиране на правилни и подходящи ресурси.

Иницирането на такъв тип учебна дейност по преценка на учителя, естествено е времеемък ангажимент, но също така осигурява промяна и раздвижване в педагогическата комуникация, привлича на вниманието на учениците, доброволно, без натрапване, натиск или задължаване. Още през 2010 година Facebook предоставя възможност за създаване на публична, затворена или тайна група, обслужваща интересите на участниците в нея.

Възможностите за електронно обучение по история и цивилизации във Facebook са пряко свързани с познаването на неговите функционалности, правила и настройки, достъпът на учениците до интернет и самата социална мрежа, родителското мнение и участие.

Поетапното разглеждане на създаването и управлението на виртуален исторически кабинет/група във Facebook, дава реална представа за неговата практическа приложимост в образованието днес, без да претендира за изчерпателност, поради динамиката на развитие и постоянни промени в приложението (app).

Според политиката за поверителност на Facebook, лица под 13 години нямат право да създават профил в тази социална мрежа, което изключва група по история 5 – 7 клас. Реалностите обаче са други – масово децата под тази възраст създават собствени профили с нереална година на раждане или т. нар. лъжливи или фейк профили, с които да имат достъп до желаната информация. Разбира се, нарушаването на правилата не бива да се стимулира, особено от учител, но не трябва и да се пропускат ползите от ресурса, тъй като основните знания за историята, като процес се формират именно на този етап.

Приобщаването на родителя към учебния процес, засилването на неговата роля и отговорност, към образованието на детето му, запознаването му със съвременните методи и учебно съдържание –

или най-общо казано използване на родителските акаунти за достъп до групата по история, би било крачка променяща, възприетата комуникация:

- ученик/ученици – учител – в час;
- родител/родители – учител – родителска среща, забележка в бележника;
- ученик/родител – вкъщи.

За съжаление, повод за контакт между учител и родител е вече съществуващ проблем в обучението, при който се наблюдават повтарящи се комуникативни стратегии в поведението на родителите, отиващи към крайности – натиск, съпротива или незаинтересованост (Цветанска, 2015), които по никакъв начин не допринасят за подобряване на възприятията и знанията на техните деца.

С индиректното участие на родителите в образователния процес се прекъсва порочната игра на „развален телефон“ и се разкрива реалното ниво и възможностите на учениците.



Независимо от възрастта на участниците, типът на групата трябва да е *тайна* или поне *затворена*. С оглед на тяхната безопасност, въвеждането на това ограничение за достъп е приоритетно.

## Резултати от изследването

Като активен потребител на Facebook, член на над 300 групи и администратор на няколко с различна насоченост, една от които създадена за комуникация със студенти по водените от мен дисциплини, бих искала да изложа своите наблюдения върху типове-те постове предизвикващи най-голям интерес сред участниците в социалната мрежа, без значение тяхната възраст, пол, религиозна принадлежност и социален статут и конкретната приложимост на подобни публикации в обучението по история и цивилизации.



На първо място, без съмнение, са кратките видеоклипове 2-3 мин., обикновено със забавно съдържание получаващи над милион лайкове за секунди. В тази категория може да се добавят и модерните напоследък т. нар. „live-ове“ представящи случки от ежедневието, новини, засягащи всевъзможни теми, от които авторите им се интересуват или послания, които искат да предадат. Също така и споделянето на трейлъри или цели филми за синхронно гледане online.

На следващо място са постове/статии с морално-нравствено съдържание предполагащи заемане на позиция и нейното отстояване, предизвикващи диалог, дебат, често дори и краен спор, но даващи поле за изява на собствено мнение и позиция и тяхната обосновка.

Трета категория е снимковият материал, поставящ различни приятни задачи за изпълнение с кратко условие към тях. Отговорът им се крие в наблюдателността, логическото мислене, общата култура или в знанията придобити в начален етап и позабравени с течението на времето, през което не са използвани.

Друга популярна категория включва анкети, на които даваш отговор с един клик или добавяш своето виждане, постове със заглавие *Може ли мнението ви за...*, *Доволнили сте от...*, *Кое от двете...да избира...* Тук основна роля за предизвикване на интерес играе важноста на вашият съвет, морална подкрепа или насока, които питатият очаква да получи.

Адаптацията на тези постове към образованието би била разностранна в зависимост от личните възприятия на учителя, групата ученици към които са насочени, целите и акцентите извеждани на преден план в конкретното урочно съдържание, времевият интервал на публикациите. Прилагам няколко примерни идеи за изграждане на виртуален исторически кабинет във Facebook.

Тъй като история и цивилизации започва да се изучава, като отделен предмет в 5-ти клас и на база заложените в учебната програма умения за намиране на информация в интернет, формирането на култура и модел на учене започва от тук. Самите задачи спомагат за развитие и стимулиране на самостоятелното учене, приобщават родителите в образователната парадигма, представят различни педагогически похвати за възприемане на учебния материал.

Центърът на групата е нейната стена (раздел дискусия) (Вълва, 2015: 186-191). Там се поместват публикациите /постовете във възходящ ред първо според датата на добавяне и второ според тяхната активност (коментари). За запазване на хронологическата им последователност е нужно – към всеки пост да има поне едно изображение или заключване на коментарите към него – което е неуместно с оглед нашите цели.

Първият пост в групата е *закаченият пост* – той винаги е най-отгоре на стената и може да е само един. В него се резюмира изучавания исторически период, дава се информация за групата и нейните правила. Възможно е той да бъде редактиран периодично или откачан, запазван и заменян с нов според нуждите на групата в хода на обучението.

**Пример 1.** *Добре дошли във вашата група! Тук ще намерите полезна информация за зараждането и хода на човешката история през епохите на Праисторията и Античността. Заедно ще опознаем живота, религията, културата и развитието на древните общества. Писането на кирилица и спазването на добрия тон в общуването са задължителни! Може да коментирате или качвате материали свободно, стига те да са свързани със същността на групата! Публикациите се одобряват от администратор!*

*Приятен престой!*

Следващите постове се обвързват с конкретното урочно съдържание. Използван е учебник на издателство *Просвета* за 5-ти клас, авт. Т. Леков, Д. Боянова-Босева, А. Николов, М. Босева;

**Пример 2.** Видеоклип или Линк към филм.

Тема 3. *Първите цивилизации* включваща 7 урочни единици за Египет и Месопотамия или около две-три седмици време за тяхното разглеждане.

Задачите се поставят в началото на изучавания период с достатъчно дълъг срок за изпълнение, текстовете се представят в подходящият час – урок обобщение или упражнение.

**Задача 1.** Заедно с вашите родители гледайте филма *Боговете на Египет*(2016)

- Кои богове разпознавате?
- Как са представени, къде живеят?

- В какви отношения са с хората и помежду си?
- Опишете вашите впечатления от филма, с няколко изречения в коментарите към този пост и в тетрадките си!

**Задача 2.** Тема 4. *Древна Елада и Елинистическият свят* – 14 урочни единици

Заедно с вашите родители гледайте двете части на филма *Пърси Джаксън и боговете на Олимп* – част 1. *Похитителят на мълниите* част 2. *Морето на чудовищата*.

- Кои са героите на древна Елада и каква е тяхната връзка с боговете?
- С какви митологични същества се борят? Опишете ги!
- Открихте ли прилики във вярванията на древните елински, египетски и месопотамски общества? Кое понятие ги характеризира най-точно?
- Хареса ли ви филмът? Останалата част от поредицата книги, върху която е базиран може да откриете и прочетете тук: <https://chitanka.info/serie/pyrsi-dzhaksyn-i-bogovete-na-olimp>

**Пример 3.** Работа с изображения, обвързана с извънкласна дейност посещение в музей. Изложби Праистория и Античност с формиране на тематично поле – монети, битови предмети, оръжия, съкровища и т.н.т.

Тема 5. *Древна Тракия* и Тема 6. *Древен Рим*

Урок № 29 *От археологическия обект до музей*; Урок № 38 *Последите на Римската цивилизация*.

**Задача:** След групово или индивидуално посещение на музей – качете снимка на предмета, който ви направи най-силно впечатление!

- За какво е използван, какво научихте за него в музея?
- Посещаваха ли сте други музеи извън нашия град?
- Каква е ролята на музеите в съвременното?
- Най-интересната и добре описана снимка ще бъде поставена за корица на групата заедно с името на нейният автор! С останалите снимки ще оформим албуми, които винаги могат да бъдат разглеждани.

**Пример 4.** Урок № 15 *История и религия на древните евреи*

Спирам вниманието конкретно на този урок и съпътстващите го трудности при усвояване в мултикултурна среда. Тук за първи

път учениците срещат монотеистична религия, близка до съвременната християнска. В зависимост от родителските предпочитания и възприятия учениците-християни, могат да бъдат доста по запознати с притчите от Стария завет (основна книга на еврейската религия), за разлика от учениците мюсюлмани. Ролята на този пост е да запознае децата с информация, липсваща в учебника, без значение тяхната религиозна принадлежност!

Предоставяне на откъси от *Библия за деца – част 1 Старият завет стр.12-75*, свързани с живота на Авраам и Моисей.

*Задача:* Прочетете и отговорете на въпросите.

- Каква е ролята на Авраам и Моисей в еврейската история?
- През какви преждия преминават и от къде черпят силата си?
- Легенди или истина са според вас тези писания? Обосновете отговора си!
- Какво различава юдаизма от изучените до тук религии? Използвайте въведеното понятие!
- Вие вярващи ли сте?

## **Изводи и обобщения**

Това, разбира се, са малка част от примерите за използването на Facebook група в обучението по история. Умерената употреба и визуалното възприятие предлагат широк спектър от позитивни влияния в общообразователната подготовка на учениците. Социалната мрежа не измества комуникацията в реална учебна среда, нито заменя учителя, училището и учебния час. Но може да засили интереса към учебния предмет, да осигури една различна атмосфера за изпълнение на „досадни“ задачи, да провокира креативност, както в учениците, така и в учителите, да подобри комуникацията училище-семејство, да стимулира ученето и правилния подбор на информация откривана в интернет.

## Библиография:

1. Асенова, А., К. Йотовска. (2014). Електронните учебници в системата на училищното образование в България – реалности и перспективи, *Списание на Софийския университет за образователни изследвания*, 2014/4, 33, 33-45. <https://journal.e-center.uni-sofia.bg/site/>, последно посещение на 11.01.2018.

2. Въллова, И. (2015). Фейсбук група като система за управление на обучението, *Научни трудове на Русенския университет*, 2015, том 54, серия 3.2, <http://conf.uni-ruse.bg/bg/docs/cp15/3.2/3.2-30.pdf>, последно посещение на 11.01.2018.

3. Иванов, И. (2004). *Теории за образованието*. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“.

4. Иванова, Цв. (2013). *Преподаването на история в българското училище-традиции и съвременни проблеми*. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“.

5. Пейчева, Д. (2014). Медийната грамотност като част от публична компетентност за участие в дигитална среда, *Проблеми на постмодерността*, Том IV, Брой 3, [http://ppm.swu.bg/media/39942/1peicheva\\_d](http://ppm.swu.bg/media/39942/1peicheva_d), последно посещение на 11.01.2018.

6. Тоцева, Я. (2012). Педагогическа комуникация и мултимедийни технологии в класната стая, *Общуването в професията на учителя*. Варна: „Знание и сила“.

7. Цветанска, С. (2015). Комуникация на партньорството между учители и родители в училище, *Реторика и комуникации*, бр. 13, април 2015, <http://rhetoric.bg/>, последно посещение на 11.01.2018.

## Популяризиране на успехи на класа през социалните мрежи

*Мария Мавродиева, старши учител*

Първо основно училище „Св. св. Кирил и Методий“,  
град Гоце Делчев

**Резюме:** Пред първите две десетилетия на 21. век, от една страна, динамично се развиват социалните мрежи, а от друга страна, се засилва потребността от популяризиране на успехите на училището, класа и учениците. Класният ръководител, преподавателите, учениците и родителите се ориентират към поетапно и своевременно оповестяване на постиженията на класа, на събития в рамките на училището и населеното място, както и успехи на отделни ученици. Социалните мрежи и особено Фейсбук създават условия за представяне както на снимков материал и видеоклипове, така и на текстове с цел изграждане на имидж и постигане на популяризиране на успехите непосредствено след самите събития. Именно това е предмет на анализ в настоящия доклад, а обект са дейности на класове в Първо основно училище „Св. св. Кирил и Методий“, град Гоце Делчев. Целта е да се установи как Facebook играе роля за разпространение на информация, свързана с дейности на класа. Методите са външното наблюдение, включеното наблюдение и комуникационен анализ на Facebook профили, свързани с образованието.

**Ключови думи:** клас, класен ръководител, имидж, репутация, популярност, социални мрежи, социални медии.

## Уводни думи

Социалните мрежи през последните две десетилетия се развиват бързо, те се утвърждават като канал на комуникация. Сред най-популярните и използваните са Facebook, Instagram, YouTube, Twitter, LinkedIn, Tumblr, Snapchat, Google+ и други. Те изпълняват функциите да се публикува и разпространи информация, да се споделят факти и събития в професионален и личен план, да се говори онлайн за каузи и социално значими дейности. В доклада се спираме на Facebook и на неговото предназначение във връзка с дейности в образователната сфера.

## Хронологичен и теоретичен преглед

Facebook възниква през 2003 година в Колежа „Харвард“ и е ориентиран към колежани, през 2004 г. се насочва към бизнеса, а сред създателите на компанията Facebook Inc. са Марк Зукърбърг, Дъстин Москович, Едуардо Саверин, Андрю Макколъм, Крис Хюз. Идеята е на Марк Зукърбърг. Смята се, че Facebook е най-голямата социална мрежа, тя е преведена на над 70 езика. Собственост на Facebook е и друга социална мрежа, която представя снимки и видео клипове – Instagram. Статистиката сочи, че Facebook се разраства бързо и има 1 млрд. потребители през 2012 г., като през 2011 г. те са 800 млн., а през 2010 г. са 600 млн. През 2017 година, по данни на Economist се отчитат 2 млрд. потребителите с лични профили (<http://www.economic.bg/bg/news/8/facebook-premina-2-mlrd-potrebiteli.html>). Вече има и милиони профили на бизнес компании, международни институции, училища, университети и други.

Лон Савко и Дейвид Брейк са едни от първите автори, които представят обзор на социалните мрежи и отделят внимание и Facebook основно като приложение в бизнеса и в личен план (Safko, 2010). В България също се проучва Facebook, един от авторите е Любомир Стойков, който в книгата си „Facebook комуникация (Виртуални есета и коментари)“ публикува постове от неговия Facebook профил, прави достойни отпечатани на хартия негови статуси, коментари на негови приятели в тази социална мрежа, като темите са

важни и интересни (Стойков, 2012). Десислава Добрева прави обзор на социалните мрежи, тяхната история и възникване; тя също така поставя акцент върху етични проблеми, свързани с комуникацията във Facebook (Добрева, 2015); както и с неприкосновеността и поверителността в тази социална мрежа (Добрева, 2014).

## Резултати от анализа

Анализът е направен, като се съчетават методите са външното наблюдение, включеното наблюдение и комуникационен анализ на Facebook профили. Външното наблюдение се отнася за профили, свързани с образованието, като целта е да се установи какви функции изпълняват публикациите във Facebook профилите. Комуникационният анализ е насочен към установяване на комуникационни особености на Facebook публикации. Анализирани са профилът на автора на доклада, както и на Първо основно училище „Св. св. Кирил и Методий“ в град Гоце Делчев.

Като основни особености на Facebook могат да се посочат тези, които са свързани с популяризиране и организиране на дейности в училище. Във връзка с популяризирането се прави представяне на информация за дейности в училище, събития от училищния календар, проекти, състезания, олимпиади, тържества и други. Отчита се като предимство бързината на разпространение на информацията. Освен това учениците, родителите, училището, учителите са ориентирани към получаване на признание на техните постижения пред публики, които са извън училищната среда, а именно близки, роднини, приятели, които живеят в населеното място, в страната, а и извън България. Макар и условно, може да се говори за виртуалните общности, за лична и социална ангажираност на членовете на тези групи към училището и образованието.

Facebook като социална мрежа и платформа позволява организиране на съвместни дейности и за самоорганизация между учителя и родителите. Учителят публикува информация, свързана с дейности на класа и училището, тази информация е кратка и достига бързо до интересуващите се. Също така се води диалог и се доизяснява какво предстои да се направи. Родителите използват смартфони,



което улеснява достъпа до информация по всяко време и по този начин се оптимизира работата. Родителите подават декларации за информирано съгласие снимки на техните деца да се публикуват във Facebook и сайта на училището. Това е така, защото потребителите ползват и приложения, имат дигитална култура и опит. Те се свързват един с друг, създават се групи, както и мрежи, местоположението или локацията не е проблем за свързване един с друг, информацията е актуална.

Споделянето на снимки във Facebook е от особена значимост при комуникацията в интернет. Социалната мрежа позволява публикуване на дигитални снимки от всеки потребител, споделянето на тези снимки, коментирането им, както и разкриването им до други потребители. Тези снимки се обработват с цел по-доброто качество преди публикуването им.

През последните години се наблюдава и друга добра потребителска практика, а именно публикуването на дигитално съдържание чрез видео клипове. Това дава възможност да се излезе извън статичността на снимката/фотографията и да се представи по-динамично част от дадено събитие на класа и училището. Все още не се среща често да се публикуват видео клипове при директно излъчване от мястото на събитието, така нареченият лайфстрийм. Една от причините е ангажиране в събитието, а от друга страна, невинаги качеството е добро. Също така е важно директно участие и съпреживяване. Необходимо е да се каже, че YouTube и Vimeo позволяват след обработка да се публикуват онлайн видео клипове, тъй като това са социални мрежи с предназначение за разпространение на видео съдържание. Също така и при тях не се наблюдава голяма активност, както и създаване на канали в YouTube от страна на училищата.

Facebook е социална мрежа, която се използват от милиарди хора, като вече има ориентиране към публикуване и споделяне не само на индивидуално, но и на колективно съдържание, както и на социално значимо съдържание за дадено училище и регион, както и за образователната система.

Facebook е утвърден и приет инструмент за интернет комуникация, той дава свободата да се споделя онлайн и създава условия да се излъчва лична информация в онлайн пространство. Говори се

за т. нар онлайн социалното „мрежуване“. За родители и учители е важно да има обмен на информация, свързана с училището и техните деца, които са ученици. Родителите отчитат предимствата на Facebook, сред които бързината да се достигне до информацията по всяко време и от всяко място. Също така те отчитат и факта, че има видимост и прозрачност на това, което се прави в класа и в училището. Това е друга генерация родители, за които е значимо, важно, дори е ценност да се чува, вижда и чете за постиженията на децата им; да има признанието на успехите им, чрез публикуване на информация онлайн. Самите родители имат свои Facebook групи, които са затворени и в тях те комуникират помежду си относно дейности в училище и в класа, а също така имат готовност да споделят успехите на техните деца пред близки и познати.

Социализацията на децата и усвояването на знания и умения е важно за родителите, които приемат социалните мрежи като неизменна част от тяхното ежедневие. Те установяват активността на участието на техните деца в различни дейности и проекти в училище, динамиката на работата и постигнатото. Те виждат отделни събития поетапно, но и установяват процеса на работа.

Родителите използват и официални канали за комуникация в училище. Те виждат постиженията и електронните учителски портфолия, в учителските и училищните блогове, в сайта на училището, които са официални канали. Това обаче не изключва използването на Facebook. За родителите, училищното ръководство и учителите е важно и още нещо. Въпреки че във Facebook коментарите са кратки, използват се визуални изображения като емотикони, харесванията са преобладаващи, това е важно и за учителите, и за родителите, те са активни онлайн и за тях одобренията и споделянето на информация е част от ценностите им. Детето е част от образователна структура, тъй като е ученик в даден клас и дадено училище, но то е личност, която има нужда от признание и оценяване на постигнато извън класната стая, училищната сграда, която се отличава с йерархична структура. Ето защо в профилите във Facebook има снимки на грамоти, награди, сертификати, които показват персоналните постижения. Също така има и снимки на групи ученици и на класа, когато това е събитие с културна и социална важност за тях: проекти, рождени дни.

Снимките са свързани и с празници – регионални и национални, в които учениците участват: 3 март, когато се чества освобождението на България; 2 юни – Денят на Ботев и на загиналите за свободата и независимостта на България; 1 ноември – Ден на народните будители и други. Фолклорните обичаи, сред които Коледа и коледуване, баба Марта, Първа пролет, също се представят активно във Facebook, това допринася за създаване на своеобразни виртуални галерии, база данни и дигитализацията на културното наследство като съпреживяване при възпроизвеждане на обичаи от деца, като интерактивност от тяхна страна. Съхраняването на обичаите е от особена важност за учениците в глобализацията се свят и запазване на корените им. Наследството и уникалното постижение е карта от село Баничан, тя е показана на учениците от представители на културни общности на 22 декември 2017г. и това също води до популяризиране и формиране на уважение и респект към постигнатото и ценността за опазване на регионалното наследство. Културните символи на село Баничан са изобразени във везана карта, която е изработена във връзка с Международната година на картата, обявена от ООН. Картата е изработена по проект „Най-новата стара приказка: „Културните символи на село Баничан“, с подкрепата на национален фонд „Култура“. Везането като стар традиционен занаят е представено по иновативен начин. Картата е включена и в специално картографско издание. Така се създават връзки между учениците и културни институции от региона.

Културното наследство става достойние чрез разширяване на дейностите, когато идват представители на общности в класа. Такива онлайн представяния са свързани с клубовете „Родолюбие“ и „С компас и раница“ по проект „Твоят час“, „Ние успяваме заедно“, „Опознай родния край“ и „Аз фотографът“ по проект „Успех“. Така се виждат красиви места от региона, пещери, планински места, реки, езера, язовири, установяват се посещенията, интерактивността и емоциите на децата при конна езда, игра на тенис, изработване на предмети като част от творчески дейности и други.

Учениците участват в Конкурсите на Ротъри клуб „Аз съм горд, че съм българин“, както и в състезания на Сдружението на българските начални учители; в социалните мрежи е отразено получаване-

то на награди след участие в поредиците „Аз рисувам“, „Аз чета“, „Аз и числата“, „Аз, природата и България“, „Аз общувам с Европа“.

Например в открит урок за пътна безопасност участват професионалисти и експерти, които обясняват правилата на учениците и така се установява колко е важно да се знаят и спазват правилата.

Училищата са изправени пред ситуация, в която прозрачността и видимостта на дейностите ще се увеличават и за това допринасят и социалните мрежи. Налице е тенденция за много бързо огласяване на постиженията на равнище клас и ученик, паралелно с формалните канали. Това налага нова дигитална грамотност и култура на създаване на онлайн съдържание. Добри практики в тази посока са представяне на постигнатото при работа с родители от Седмичата на бащата, както и от Национална седмица на грамотността.

Освен това учителят представя персонално своите постижения и се формират виртуални групи и общности, като в тях потребителите и членовете са от различни поколения. Това изправя педагогическата комуникация пред нови предизвикателства, да постигане на баланс формално – неформално, официално – неофициално, йерархиизирана – хоризонтална комуникация.

Другото предимство са възможностите за онлайн алумни групи, когато завършили и успели ученици са част от тези групи и споделят постигнатото и съпричастност пред постигнатото, оценяват плюсовете на училището, даден учител и на средата, ролята им а професионалните им успехи. Това е свързано със социално значими процеси и ценности.

## **Заклучение**

Обобщавайки, може да се каже, че паралелно вървят процесите на формалното и тривиалното уведомяване и на онлайн комуникирането. От една страна, е функцията на организиране и мобилизиране на родители – учители – ученици. От друга страна, налице е потребността от популяризиране на постиженията. От трета страна, е важно създаването на виртуални общности, за които ценностите, свързани с образованието са важни, както и съхраняване на родовата памет и образователните традиции.

## Библиография:

1. Добрева, Д. (2014). Поверителност и неприкосновеност във Facebook, *Виртуална култура*, август 2014 г. <http://spisanie.virtualnakultura.com>, последно посещение на 10.01.2018.

2. Добрева, Д. (2015). Социални медии – възникване, развитие, тенденции и перспективи“, *Докторантски сборник*, 4, *Традиции и новаторство, Традиционни и нови подходи в изследванията в социалните и хуманитарни науки*, София: Изток-Запад, 224–263.

3. Стойков, Л. (2012). *Facebook комуникация*. София: Алма комуникация.

4. Facebook премина 2 млрд. потребители, *Economist*, <http://www.economic.bg/bg/news/8/facebook-premina-2-mlrd-potrebiteli.html>, последно посещение на 10.01.2018.

5. Safko, L., D. Brake. (2010). *The Social Media Bible. Tactics, Tools and Strategies for Business Success*. New Jersey: John Wiley & Sons Inc.

*Секция:*

## **ИНТЕРКУЛТУРНА КОМУНИКАЦИЯ В МУЛТИКУЛТУРНА СРЕДА**

---

### **Културна чувствителност и професионални умения за общуване при консултиране в интеркултурна среда**

*проф. д-р Нели Бояджиева*  
СУ „Св. Климент Охридски“

**Резюме:** Консултирането в интеркултурна среда е основен вид и специфично направление в социално-педагогическата работа. Описват се особеностите на този тип консултиране и изискванията към него по отношение на професионално-личности качества и комуникативни умения на специалистите, които работят в интеркултурна среда. В доклада се представят изисквания за културната чувствителност и умения за общуване при този тип консултиране. Анализират се резултати от конкретно емпирично проучване на културната чувствителност и умения за консултиране в среда със смесен етнически състав. Коментират се особеностите и равнището на културна чувствителност по отношение на техните вътрешни нагласи, професионално-личностни качества и професионални умения за комуникация в помагачия процес.

**Ключови думи:** културна чувствителност, професионални умения, социално-педагогическо консултиране, интеркултурна среда, помагачо взаимодействие, педагогическо общуване и комуникация.

## Уводни думи

Консултирането в интеркултурна среда е основна разновидност и самостоятелно направление в процеса на оказване на помощ на индивиди, семейства и групи. То е културно-центрирано консултиране от социономичен тип е утвърдено в световната направление в процеса на оказване на помощ известно още като „кроскултурно“, „мултикултурно“, „интеркултурно“, „транскултурно“ в зависимост от целите. Основно съдържание на този вид консултиране е свързано с най-често срещаната проблематика – преодоляване на бариери и стереотипи в общуването, на противоречия, сблъсъци и противопоставяне, разрешаване и управление на конфликти, проблеми на социалната адаптация и възпитание, социалното включване, интеграция и приобщаване, както и във връзка с опасности от изоставане или реално отпадане от училище, непознаване или неспазване на права и задължения. То включва и съветване за превенция на негативни и деструктивни прояви и за корекция на модели на девиантно поведение и др. Работещите в интеркултурна среда специалисти се нуждаят от специализирана подготовка за социално-педагогическа работа и от специфични умения за професионално общуване при консултиране, както и за справяне със своите вътрешни съпротиви и изграждане на етнотолерантни нагласи, които за необходими за ефективната работа в помагачия процес.

## Резултати от изследването

Изследването има за цел да представи резултатите от проучване на нагласи и самооценка за необходимите и професионално значими умения за общуване сред работещи в интеркултурна среда помагачи специалисти. Респондентите са участници в проекти за повишаване на квалификацията на помагачи специалисти – социални педагози, социални работници и учители. Изследователският инструментариум е предназначен за проучване на потребностите и нагласите във връзка със социално-педагогическата работа и консултиране в интеркултурна среда. Проучва се мнението на специалистите, тяхната обща нагласа, културна чувствителност и са-

мооценка за професионална подготовка и умения за педагогическо взаимодействие и оказване на помощ в общността. Изследването се осъществява чрез анкетно проучване и анализ на отговорите на въпросник за самооценка на културна чувствителност чрез анонимно писмено допитване в свободна форма. Въпросите са насочени към самооценка и осъзнаване на отношението към културните различия съобразно собствената идентичност, информираност за политики, социални и педагогически практики, свързани с различни културните общности и професионални умения и нагласи за педагогическо взаимодействие при консултиране.

Изходно предположението е свързано с очакването за вътрешна позитивна нагласа, емпатия, съпричастност, безусловно положително приемане на личността на клиентите. Това е принципно изискване в парадигмата съобразно личностно-центрираният подход при консултирането, при който равнището на културна чувствителност трябва да бъде етнотолерантно, за да може да се осъществи интеграцията в помагачия процес.

Изследването цели да регистрира нагласите и професионално-педагогическите умения за консултиране на специалисти, които имат реален опит, готовност и желание за социално-педагогическа работа в интеркултурна среда.

Въпросникът е попълнен от 100 човека (82 жени и 18 мъже) на възраст от 29 до 58 години и от различен етнически произход (85% българи и 15% от малцинства – 7% турци, 4 % роми и 4 % други малцинства). Това са педагози, помагачи специалисти и експерти с висше образование, работещи в различни професионални области, свързани с интеграцията на етническите малцинства – държавни експерти от ДЕДВ, НССЕДВ и ЦОИДУЕМ, социални и здравни работници и педагози (в предучилищен, начален и основен курс на образование), които работят в райони, с лица и деца от различни етнокултурни групи и общности.

Културната чувствителност се изследва на базата на свободни отговори на въпросник, приспособен за целите на проучването. Резултатите се интерпретират на основата на предложенията от М. Бенет (M. Bennett) модел за развиване на интеркултурната чувствителност, в който основно понятие е т. нар. „различаване“. То се отнася до това



как различните хора имат различни гледни точки за едно и също явление и до това, че „културите се различават една от друга по начина, по който поддържат моделите за различаване, или гледните си точки за света.“ (Bennett, 1993: 29) Авторът определя интеркултурната чувствителност чрез степени на личностно израстване. Според модела първите три степени са етноцентрични, т.е. в тях се определя собствената култура като център на реалността. Те са първа степен на отричане до степен на сегрегация, втора степен – на защита срещу културните различия и трета – на минимизация и омаловажаването им. Следващите степени са етнорелативни, при които собствената култура е преживявана в контекста на други култури, различието не се смята за заплаха, а за предизвикателство. Задачата на етнорелативните степени е да развият нови категории за разбиране като приемане, адаптация и най-високото равнище – интеграция.

Изходното предположение е свързано с допускането, че работещите в интеркултурна среда специалисти осъществяват педагогическото взаимодействие на втората степен от модел на М. Бенет – адаптация. Тя е процес на добавяне и разширяване на гледните точки с нови ценности. При нея контактът с друга култура води до възприемане и поведение, подходящи за тази култура. Основна стратегия в степента на адаптация се явява емпатията (съпричастието). Хора в тази степен могат да гледат на света „през очите на другите“ и са способни съзнателно да променят поведението с цел ефективно общуване в друга култура. Друга използвана стратегия е т.нар. плурализъм. При нея емпатията се разширява и човек обикновено използва няколко различни културни рамки. Това състояние е характерно за хората, които са живели дълго време в различна културна среда. В резултат те са усвоили в себе си една или две културни рамки.

Очаква се повечето да реализират педагогическото общуване на последната степен от модела на равнище интеграция на културни различия. При него опитът се разширява дотолкова, че едновременно да поема навътре и да изразява навън различни възприятия на света. Това е процес на постоянно определяне на собствената идентичност на база преживения опит. Стратегията, която се използва в тази степен е т. нар. „контекстуална оценка“. При нея се отчита възможността да се прави оценка на различни ситуации и светогледи в

различни културни перспективи. Достигането ѝ позволява истинско межкултурно посредничество и възможност да се оперира с различни светогледи.

Анализът на резултатите от изследването показва, че всички без изключение отговарят утвърдително, че *притежават добри умения и нагласи за адаптация на своя стил на общуване към индивидуалните и културните особености* на нуждаещите се. Половината от отговорите са, че добрите умения и нагласи са придобити по време на дългогодишен педагогически стаж с лица с малцинствен произход, а не на образование и целенасочено обучение. Повечето споделят, че винаги има какво още да се научи и в специализиран квалификационни курсове, но те се ръководят успешно от общоприетите педагогически принципи като се съобразяват с възрастовите и индивидуално-личностни психологически особености на клиентите, които са водещи.

Всички твърдят, че *отделят достатъчно внимание на межкултурния контекст в процеса на педагогическо взаимодействие* всеки ден, защото това се изисква в социалната работа при консултирането – групово и индивидуално. Това е наложително, защото иначе не биха могли да постигнат желаните резултати. Те търсят ползотворен контакт със семейството и средата на живот и информация за културните особености на етноса. Така количеството внимание е по-голямо, отколкото когато няма взаимен обмен, а познанията за културните особености са стихийни и неподредени.

Преобладаващата част (85%) смятат, че *владяят и използват успешно възможностите за невербално общуване, съобразно културния му контекст* в различни ситуации при наличието на езикова бариера, която съществува особено в началото. Повечето отбелязват, че в своята работа те се стремят да проявяват внимателност и бдителност към ситуации на възможни недоразумения при различия в невербалната комуникация. Тези умения са придобити отново на база на практиката. Малка част (15%) отразяват неумение за невербално общуване поради липса на конкретни знания за използването му при различните етноси или в резултат на притеснение да не бъдат засегнати или обидени представители на различни културни групи. Невербалните форми на общуване компенсират трудностите

и се оказват решаващи при преобладаваща част, които не познават езика на малцинствата.

Всички изследвани декларират, че *имат гъвкав подход, който изключва етиктиране и категоризация*. Това се дължи на факта, че според тях това е задължително и желателно за професията им. Те твърдят, че всеки е уникален и се отличава по нещо от останалите и ако се сложи в дадена категория може да се ограничи неговата индивидуалност. Затова се стремят да не допускат етиктиране или категоризация, не само относно межкултурните отношения, но и във всички останали. Признават си обаче, че създаването на такива навици и спазването на това изискване не е лесно особено, ако имат предразсъдъци и трябва да изкореняват стари нагласи. Те осъзнават, че това е труден и бавен процес, но в работата си са придобили такива умения.

Всички изследвани споделят, че притежават, полагат усилия и се стараят да *осъществяват гъвкава организация и демократичен стил на педагогическо общуване в процеса на възпитание и при консултиране на нуждаещите, за да удовлетворят потребностите на всички независимо от етнокултурната принадлежност*. Те обаче реално оценяват, че практически това не винаги е възможно. Причините са различни, но най-често се споменава голямото количество деца в една група или клас при работа в училище, както и необходимостта от съобразяване с различни изисквания и потребности на деца, родители и общност. Подобен род организация и стил на общуване изисква много опит, такт, знания, повече време и по-малко на брой клиенти, като и методическа помощ с постоянна супервизия и допълнително стимулиране. Има разминаване между реалните условия и желаните изисквания. От друга страна, мотивацията за това е трудно да се поддържа, а подкрепата и стимулирането, не е на равнището на очакванията. Методическата помощ също е далече от конкретните нужди на интеркултурното взаимодействие. Независимо от това всички декларират, че полагат усилия независимо от трудностите и реалните дефицити в подготовката си.

Всички без изключение дават положителни отговори, че *е добре и могат да правят, когато е уместно, благотворителни услуги в интеркултурната среда* и че това е честа практика. Те правят това

съобразно възможностите си за материали за работата, за облекло, по тържества и празници или кампании. Те често търсят спонсори, но не срещат разбиране, а по-често само подигравки. Според тях понякога един малък жест е от голямо значение и се опитват винаги да правят по нещо добро за останалите като жестове за внимание, но споделят, че трябва да са много внимателни да не накърнят тяхното достойнство, а родителите са особено чувствителни към това.

Всички споделят, че са *в състояние да подбират подходящи възпитателни стратегии за всеки възпитаник и индивидуален подход към всеки клиент*. Те полагат усилия и правят това, колкото и да е трудно. Мнението им е, че независимо с какви хора работят, трябва да ги познават изключително добре. Те се стараят да подбират и осъществяват най-подходящите стратегии за всеки според неговите потребности, характер и различни ситуации. Те знаят, че трябва да са гъвкави и да използва подходящи стратегии за всеки, във всяка конкретна ситуация и се стремят към това.

Близо две трети от анкетираните споделят (65%), че *реализират действия, насочени към социални изменения срещу дискриминацията*. Те се свеждат до засилената работа в тази посока за предотвратяване на конфронтиране между тях на основа етнос, вяра, език и др. Провеждат се разговори и дискусии във връзка със ситуации, провокирани от негативни отношения към нуждаещите се, разрешаване конфликти, като се зачита мнението на всеки. Една трета (35%) нямат опит в тази област, но биха искали да помогнат като участват в социални действия намаляващи дискриминацията, расизма и др. Независимо от своите отговори всеки от анкетираните смята, че съвременните социални реалности налагат повишаване на обществената информираност по проблемите на малцинствата и тяхната интеграция. Според тях обществото няма все още единна стратегия за решаването на тези проблеми и е добре да се работи с всички за преодоляване на дискриминационните нагласи и поведение.

Преобладаващата част от анкетираните (85%) твърдят, че *могат да използват свободен от предразсъдъци и предубеждения език*, имат желание и се стараят за това. Според някои от тях смесичата от инертност, порочните социални практики и предубеждения, пречат да се подобри съжителството между българи и роми и оставя съпер-

ничеството да доминира над техните отношения. Стената от предубеждения обаче продължава да създава напрежение и сочи, че общото образование е само първата стъпка към същинската интеграция. Част от анкетирания се стремят да избягват негативните нагласи, да няма в мислите и действията им категоризиране. И все пак процесът е труден и бавен поради изброените причини. Това отразява преобладаващата позитивна нагласа и желание за общуване, което да не използва език, отразяващ предразсъдъци и предубеждения относно ценностите на културите от малцинството. Малка част (15%) отговарят, че не притежават нужните умения да използват свободен от предразсъдъци и предубеждения език. Това показва тяхната реална и критична самооценка и потвърждава, че същият процент се отличава с ниска степен на културна чувствителност и толерантност.

В заключение изследването на културната чувствителност на работещи в интеркултурна среда помагачи специалисти показва доминиране на етнорелативните нагласи на работа и професионално-педагогическите умения. При по-голямата част (близо две трети) се регистрира тенденция за педагогическото взаимодействие при общуване с клиентите на равнище приемане и адаптация към културните различия. Отбелязва се стремеж за достигане до равнище на етнотолерантност при консултирането в интеркултурна среда като желателно поведение и декларирано желание за развиване на професионалните умения за общуване в помагачия процес.

При нагласите за осъзнаването на културните различия съществуват отделни елементи на минимизация и защита срещу тях (при една трета). Това се отнася най-вече до езиковите различия и някои от елементите на бита, културата на поведението при общуването. На по-ниско равнище е интеркултурната чувствителност за осъзнаване на нагласите към различията свързани с малцинствата при изучаване на езика им и при проблемите на интеркултурното взаимодействие на макроравнище. По-висока степен на културна чувствителност на равнище адаптация се регистрира при реализиране на уменията за педагогическо общуване при консултиране в интеркултурна среда. Налице е позитивно отношение и мотивираност за участие в специализирано обучение, което подпомага саморефлексията и гарантира развитие на етно-толерантност в личността.

## Обобщения и изводи

1. Независимо от наличието на квалификация и професионален опит, всички са убедени, че е необходима специална подготовка във връзка с придобиване и усъвършенстване на педагогическите умения за общуване и интеркултурна компетентност за оказване на помощ при консултиране в междуетническа среда.

2. По-голямата част от респондентите имат реален опит и практика от работа в междуетническа среда, но много по-малка част осъзнават необходимостта да познават, разбират или използват езика на съответната малцинствена общност. Само за една десета това е важно преимущество и има полза от това да изучават езика на малцинствената култура. Всички демонстрират високо равнище на толерантност, отричат наличие на предразсъдъци, твърдят че умеят да реализират хуманен и демократичен подход на педагогическо общуване, декларират позитивна нагласа към всички независимо от етнокултурни различия или други особености.

3. Всички изследвани посочват като специфични трудности за работа в междуетническа среда проблеми на езиковата бариера при общуването (особено при доминиране на ромската общност), както и противоречия при общуване с родителите семейството, но често и с целия род. Те отбелязват като пречки ниска битова култура, липса на елементарно възпитание, повишени претенции и дори агресивност у някои. Те срещат често неразбиране, липса на подкрепа и дори конфликти. Това довежда до изолация, умора, отчаяние, нежелание за работа и повишен дистрес. Затова с готовност се включват в квалификационни курсове за обучението във вид на тренинг и групова работа, която реализира превантивни, а в някои случаи и терапевтични функции.

4. Не се посочват религиозни или други различия, свързани с обреди и традиции като създаващи трудности и пречки при педагогическото взаимодействие, при които всички декларират високо равнище на толерантност. Основните различия са на равнище езикови бариери, образователна, битова и културна изостаналост. Запознаването с обичайно-обредната традиция, култура, език, изкуство и фолклор повишават толерантността и приемането на етнокултурните различия.

5. Общите насоки за консултиране и социално-педагогическата работа в интеркултурна среда са свързани с насочеността към семейството и общността. Акцентът е върху подобряване на възможностите за развитие на ромската общност, които са неразривно свързани със защита на човешките им права като предпоставка за интегриране и социално включване. Това е дългосрочна инвестиция, от която еднакво са заинтересовани, както малцинството, така и мнозинството.

6. Всички са убедени и подчертават необходимостта от разкриване на консултативни центрове или други форми за помощ в междуетническа среда, в които да работят различни специалисти – най-вече психолози, социални работници и педагози, но също и юристи, лекари и представители на полицията. Педагозите са основни участници на този процес, но те се нуждаят от подготовка и стимулиране.

7. Повечето смятат, че подобна помощ може да се осъществява към детските градини, училищата и общините, но одобряват и създаването на специализирани „етнически“ центрове в областите и кварталите, в които се среща компактно малцинствено население. По-малка част виждат предимствата от функционирането на консултативните центрове в централните места на общините (т.е. извън „квартала“) или съществуването и на двете места едновременно.

8. Във всички случаи в тях трябва да работят и представители на местната общност като медиатори и посредници с нея. Учителите в детските заведения и училищата изпълняват и роля на социални педагози и медиатори при взаимодействие в общността, но за това се нуждаят от подготовка и мотивация. Предимствата от това са важни за всички за повишаване на авторитета, самочувствието и за спечелване на доверието на потребителите към възможностите за разбиране, приемане и подкрепа.

## **Библиография:**

1. Бояджиева, Н. (2016). *Културна сензитивност и нагласи за социално-педагогическа работа и консултиране в интеркултурна среда*. София: ГСУ „Св. Кл. Охридски“, т. 107.

2. Бояджиева, Н. Димитрова, Я. (2010). Подготовка и нагласи за социално-педагогическа работа и консултиране в интеркултурна среда, *Педагогика*, кн. 4, 33 – 59.

3. Бояджиева, Н., Димитрова, Я. (2011) Проблеми на консултирането и социално-педагогическата помощ в интеркултурна среда, *Педагогическа ентелехия*, (Съст. Н. Бояджиева), София, 43 – 68.

4. Витанова, Ел. (2012). Динамика на отношението: емоционална интелигентност – етнически предразсъдъци и стереотипи, *Педагогика*, № 9, 1478 – 1497.

5. Atkinson, D. R., Morten, G., & Sue, D. W., (1989). A minority identity development model, In Dr. Atkinson, G. Morten, & D. W. Sue (Eds), *Counseling American Minorities*, Dubuque, IA: W. C. Brown, pp. 35 – 52;

6. Atkinson, D.R. Morten, G. & Sue, D.W., (1998). *Counseling American Minorities: A Cross Cultural Perspective* (5th Edition), *McGraw, Hill Company*, [http://www.dhs.state.mn.us/main/groups/disabilities/documents/pub/dhs16\\_139806.pdf](http://www.dhs.state.mn.us/main/groups/disabilities/documents/pub/dhs16_139806.pdf), последно посещение на 10.01.2018.

7. Bennett, Milton J. (1993). Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience*, Yarmouth, ME: Intercultural Press, p. 29.



## Кой работи и кой е успешен в мултикултурна среда?

доц. д-р Йосиф Нунев

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

**Резюме:** Повод за написване на материала е все по-честото „експлоатиране“ на словосъчетанието „мултикултурна среда“ от редица учители и директори на детски градини и училища под формата на споделен личен опит. Често обаче се оказва, че тези педагогически специалисти работят в монокултурна среда с ученици, които са етнически българи, турци или роми. В публичната практика не е изключение щатни експерти и специалисти в образователни институции на централно и регионално равнище, в синдикални организации и други ведомства, имащи отношение към образованието, да третираат работата в мултикултурна среда единствено и само като опит за интеграция на ромски деца и ученици.

Разработката дава отговор на два фундаментални въпроса:

*Кой в действителност работи в мултикултурна образователна среда?*

*Кой има основание да твърди, че работи успешно в мултикултурна образователна среда?*

**Ключови думи:** мултикултурализъм, мултикултурна среда, култура, културна идентичност, интеркултурност, интеркултурно образование, етнически, религиозни и езикови различия, мотивация, позитивна среда

## Въведение

В последните няколко години не може да не се забележи, че словосъчетанията „мултикултурна среда“ и по-рядко употребяваното „мултикултурна образователна среда“, навлязоха масово в речника на българския учител. В това отношение трябва да признаем, че изпълняваната от българската държава Стратегия за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства от 2004 г. насам, до голяма степен изпълни своето предназначение. Тя е претърпяла три издания, съответно през 2004, 2010 и 2015 г. и за нейното изпълнение бе разработен План за действие В процеса на нейното изпълнение на различните нива в образователната система най-често срещаните термини и словосъчетания в нея вече са част от лексикалното богатство на съвременния педагогически специалист като: „образователна интеграция“, „деца и ученици от етническите малцинства“, интеркултурно образование“, „сегрегация“ и „десегрегация“, „толерантност“, „дискриминация“, „културна идентичност“, „мултикултурна среда“, „етнически малцинства“, „майчин език“ и много други.

Прави впечатление обаче, че невинаги тази терминология се използва по предназначение, а често се експлоатира некоректно и в разрез с действителната практика в конкретните образователни институции. Така например често срещано явление е при образователни конференции, семинари и обучения, директори и учители от училища, в които се учат само ученици от ромски произход или само ученици с турско етническо самосъзнание, или само етнически българчета, уверено да споделят собствен опит за работа в мултикултурна среда. Това обстоятелство ме накара отново да се обърна към тази тема с цел по-ясното формулиране на типовите характеристики за това кой работи в мултикултурна среда и какви са най-важните условия работата в тази среда да се определя като успешна.

## Типови характеристики за наличие на мултикултурна среда в образователните институции

### Анализ на основните понятия – мултикултурност, култура, интеркултурност, културна идентичност и мултикултурна среда

В основата на нашите разсъждения по-долу ще се опрема на Рамковата конвенция за защита на националните малцинства, която България прие и ратифицира със закон и по-точно, вниманието си ще насочим към трите основни малцинствени разновидности у нас, носители на различната културната идентичност – етнически, религиозни и езикови групи.

Понятието „мултикултурност“ започва да навлиза масово в политическия речник на американското общество през 50-те години на XX век в САЩ във връзка с борбата на чернокожите за права. Самото наименование на понятието предполага *наличието на множество, разнообразие от култури, които съжителстват в определено общество.*

В основата на понятието „мултикултурност“ стои понятието „култура“. Според Пламен Макариев културата концентрира в себе си „изкуствени форми на взаимодействие между хората и помежду тях самите, които са изработени в процеса на адаптирането на човешките групи към действителността и не биха могли да станат достояние на отделния човек, ако той не би ги научил от себеподобни“ (Макариев, 2008: 34). Пословични са привежданите в редица публикации примери, които доказват, че комуникацията, осъществявана сред хората с еднакви културни нагласи, може да остане неразбрана от останалите. И това е така, защото как да се постъпва в едни или други случаи и какво не е редно да се прави, е различно при носителите на различни култури. В тази област Янка Тоцева посвещава част от своя монография под наименованието „Управление на разнообразието в училище“ (Тоцева, 2015: 175-226), с което поставя основата на качествено нов тип изследвания, посветени на проблемите на междукултурната комуникация в образованието.

Според С. Чавдарова-Костова: „Понятието мултикултурност се явява естествен „предшественик“ на понятието „интеркултурност“, понятието мултикултурност „подготвя почвата“ за „актуализирането и популяризирането на понятието интеркултурност“; то „поглежда“ на мултикултурността от „друг ъгъл“, акцентирайки не толкова и не само на *съвместното съжителство*, колкото и предимно на *взаимодействието между съвместно съжителстващите се*“ (Чавдарова-Костова, 2001: 7-8). Акцентът за диалога и взаимодействието между представителите на различните типове култури е водещият, който следва българската педагогическа мисъл, за приемане на интеркултурното образование на макроравнище като вид образователна политика пред мултикултурното образование, характерно за обществата без засилен диалог и съжителстване между различните култури в тях.

Наличието на мултикултурна среда изобщо предполага съжителство между носители на различни култури. В образованието обаче мултикултурната среда е налице тогава, когато в една и съща образователна институция се обучават, възпитават и социализират деца и/или ученици от различни етнически, религиозни и/или езикови групи. Поради фактът, че когато говорим за мултикултурна среда в образованието, ограничаваме етническото, религиозното и езиковото многообразие само в дадена образователна институция или в образователната система изобщо, добре е да използваме словосъчетанието „мултикултурна образователна среда“. Това е понятието, което целенасочено насочва към различията в културната идентичност между различните представители на образователната институция, чиято собствена идентичност е свързана с усещането за принадлежност към определена културна или етническа група (Чавдарова-Костова, 2001: 48).

Пламен Макариев разглежда идентичността като „самоосъзнатата специфика на нечий начин на живот“ (Макариев, 2008: 45) със следните признаци: устойчивост във времето (постоянство); устойчивост спрямо външни влияния (суверенност); вътрешно единство (хомогенност), чистота (дискретност); вътрешна йерархичност (разграниченост между същност и явление) (Макариев, 2008: 46).

Културната идентичност е плод на груповата самоидентификация и за едно дете тя се формира в най-тесния му кръг от значими

близки за него – семеен и родови кръг от близки и роднини. Всичките, в по-голяма и в по-малка степен, с цялото си поведение и отношение към подрастващите в семейно-родовия кръг, щамповат своята етнокултурна идентичност върху тях. *Към края на своя пубертет всяко дете е вече с трайно формирано етнокултурно самочувствие, което определя неговия вътрешен мироглед спрямо културно различните от него.*

## **Кой педагогически специалист работи в мултикултурна образователна среда?**

За да се твърди, че в образователната институция, в която работи един педагогически специалист, наистина има характерните особености на мултикултурната среда, е необходимо тя да притежава следните мултикултурни характеристики:

- *присъствие на деца/ученици в групата, паралелката, класа, образователната институция, етническото самоопределение/идентитет на родителите на които, е различно от българското, т.е. имаме наличието на етнически смесена образователна среда.*

Това означава, че в образователната институция, в която работи даден педагогически специалист, освен деца/ученици от водещото у нас етническо мнозинство – българското, има и такива, чиито родители се самоопределят като принадлежащи към:

а) традиционно българско етническо малцинство – като такива определяме всяка по-малобройна етническа общност, различна от тази на българския етнос и представителите на която се самоопределят като турци, роми, арменци, евреи, каракачани, власи, армъни, татари, гагаузи и др. Тях ги определяме като традиционни, тъй като те „съжителстват и споделят с етническите българи от столетия насам еднаква историческа съдба и са съставна част от целокупния български народ от възстановяването на българската държава след Освобождението през 1878 г. до наши дни“ (Нунев, 2009: 21).

б) ново етническо малцинство – това са гражданите, „които са приели българско гражданство, но принадлежат към новите за нашата държава етнически малцинства като руснаци (предимно граж-

дани на бившия Съюз на съветските социалистически републики – СССР), украинци, вьетнамци, англичани, германци, араби, китайци и други, чиято етническа принадлежност е различна от българската. Всички те са дошли по различно време след Освобождението на България и по различни причини – икономически, политически, образователни, семейни и др., получили са българско гражданство и също са станали част от еднонационалната българска държава“ (Нунев, 2009: 21).

• *наличие на деца/ученици в групата, паралелката, образователната институция, чиито майчин език е различен от български.*

С други думи това са деца/ученици, чиито семеен език или езика на тяхното ранно детство, с който се научават да мислят и комуникират, е различен от българския език. По принцип този език може да не е езикът на майката, защото тя може да е починала или детето да е пораснало в дом за деца, лишени от родителски грижи, но това е първият език, който детето е научило в своето ранно детство.

Майчин е езикът, който детето научава в ранното си детство и който служи за негов естествен инструмент за мислене и общуване. В Допълнителни разпоредби на Закона за предучилищното и училищното образование, § 1, т. 14, е дадено определение за майчин език: „Майчин език“ е езикът, на който говорят в семейството си:

а) децата и учениците от етническите малцинствени групи, които традиционно или в значителна степен населяват територията на Република България;

б) децата на гражданите на държави – членки на Европейския съюз, на Европейското икономическо пространство и на Конфедерация Швейцария, упражняващи трудова дейност на територията на Република България“ (Закон, 2015)

Много често в практиката майчиният език на децата съвпада с етническият им произход и/или идентичност, но невинаги това е валидно, поради което педагогическите специалисти не трябва да избързват със свързването на етническите маркери с майчиния език на децата/учениците, на който комуникират в домашна среда. Типичен пример за такова разминаване са жителите на големите по своите размери, известни за широката общественост като ромски квартали (Изток в Пазарджик, Едиверен в Пещера, Столипиново в

Пловдив, Шести в Нова Загора, Търновски в Ямбол, Боровец в Кърджали, Максуда във Варна, Селеметя в Русе, Света гора във Велико Търново и др.), в които обаче най-често населението в тях има турско етническо самочувствие и за комуникация ползва майчин турски език. Непознаването, а и заради непризнаването или подценяването на този проблем, често ни прави свидетели на редица сериозни недоразумения в работата на служители, учители и политици точно с населението на посочените и сродните на тях квартали у нас.

- *наличие на деца/ученици в групата, паралелката, образователната институция, изповядващи религии, различни от православието.*

Представителите на религиозните малцинства у нас са тази помалобройна част от българското население, чиято религия е различна от източноправославната. Когато дете, съответно ученик, чиито родители изповядват религия, различна от православно християнство, т.е. от официалната религия на мнозинството, тогава това дете, съответно този ученик, е принадлежащ към някое от религиозните малцинства.

Трябва да подчертаем, че в наши дни религиозното многообразие се определя не само от присъствието на традиционните за нашата страна монотеистични вероизповедания, различни от православието, като юдаизма, исляма, католицизма, арменската апостолическа църква, а от наличието и на официално регистрирани дузина нови и нетрадиционни за нашия народ протестантски, евангелски учения като баптисти, адвентисти, лютерани, методисти, конгрешани, презвитерианци и други. Заедно с тях можем да добавим и редица други религиозни общности със самобитна доктринална система в основата на чието учение е залегнал синкретизмът, т.е. съчетание на елементи от различни религиозни учения и практики. Към тях могат да бъдат отнесени Общество Бяло братство, Свидетели на Йехова, мормони, Бахайска общност и много други.

Все пак дебело трябва да подчертаем, че все още мнозинството от децата/учениците, чиито семейства имат религия, различна от православно християнство, са от добре познатите ни и съжителствалите от дълги години заедно с православието у нас религии като арменската апостолическа църква, юдаизъм, ислям, католицизм.

По отношение на етническото, религиозно и езиково разнообразие в образователните институции трябва да поясним, че все още има ръководители на образователни институции, които приемат деца и ученици от етническите, религиозни и езикови малцинства, но ги обособяват в отделна група в детска градина или паралелка в училище, за които отговарят. Това се прави преди всичко, за да се спре доброволното изтичане на етнически български деца/ученици от образователните институции, заради засиленото присъствие на ромски деца и ученици в тях. Трябва обаче да се отбележи, че, от една страна, тази стъпка е крайно некоректна от страна на която и да е образователна институция, а от друга страна, тя противоречи на новоприетите текстове от Закона за предучилищното и училищното образование, които забраняват това обособяване и директорите подлежат на санкции.

- *общината и/или образователната институция (детска градина и училище) работят по приета стратегия/програма/план за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства/малцинствени групи.*

На фона на цялостния процес на планиране за по-успешно изпълнение на поставените цели и задачи в една образователна институция се работи и по приет от педагогическия съвет програма и/или план за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства. Едновременно с това администрация на общината, в която е разположено населеното място със съответната детска градина и училище, също изпълнява своя интеграционна стратегия/програма/план. Най-често задълженията за тяхното изпълнение идват от приетите на национално ниво Национална стратегия на Република България за интегриране на ромите (2012–2020) с План за нейното изпълнение (приети от Министерския съвет и Народното събрание) с образователна част в тях, както и споменатата вече Стратегия за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства (2015–2020) с План за действие по нейното изпълнение (приети със заповед на министъра на образованието и науката).

**Най-важни условия, за да бъде определена работата на един педагогически специалист в мултикултурна образователна среда като успешна**



С други думи, тук ще се опитаме да отговорим на фундаменталния въпрос: Кой педагогически специалист работи добре в мултикултурна образователна среда?

Това е всеки педагогически специалист, който:

- **познава социокултурните специфики на различните етнически, религиозни и езикови групи**, които представляват учениците, с които той работи и може без особени затруднения да балансира затрудненията при общуването между тях;
- **познава добре и работи със семейството на децата** и ги ангажира за съвместна работа;
- **използва индивидуалния подход към всеки ученик** в урочната и извънурочната работа;
- **планира и организира урочната и извънурочната работа** в съответствие със специфичните нужди на всеки ученик;
- **осигурява публична дейност на класа** – честване на празници и дати в сферата на межкултурната толерантност;
- **притежава допълнителна квалификация** в сферата на интеркултурното образование и възпитание (например СДК или магистърска степен по интеркултурно образование) или в сферата на приобщаващото образование в неговата неразделна част, свързана със спецификите на приобщаването на деца и ученици от различните етнокултурни общности;
- **е новатор и прилага специални методи и програми** за работа в мултиетническа и мултикултурна образователна среда;
- **владее майчиния език на децата** в детската градина и подготвителния клас в училище и работи умело за по-безстресово преминаване на обучението от майчиния език на детето към официалния български;
- **извежда акценти и поставя цели на ниво ученик и на ниво учебен процес, свързани с межкултурната толерантност** (цели, свързани с умението да се общува през различията, развитието на културна и социална чувствителност и емпатия);
- **сътрудничи успешно с институции, вкл. НПО**, работещи в областта на образователната интеграция на деца и ученици от етническите малцинства;

- **е разработил правила за работа** в групата/паралелката/класа/образователната институция за гарантиране на равнопоставеност и уважение към различието/другостта;
- **създава възможност за подкрепа на индивидуалното и екипното учене** в сферата на межкултурната толерантност сред децата;
- **развива у учениците умения за комуникативност, уважение и разбиране** на другостта, познаване и признаване на културата на другия. А. Рангелова определя доброто и ефективно общуване като „критерии не само за успешни междуличностни взаимоотношения, но и за формиране на самооценка и самоувереност, нужни за успешната личностна реализация.“ (Рангелова 2016: 15);
- **оказва допълнителна помощ на учениците за повишаване на езиковите им компетентности по български език** с оглед на успешното овладяване на учебния материал по всички учебни предмети;
- **стимулира утвърждаването на позитивна среда за учене** и съвместни формални и неформални дейности на учениците;
- **има доказани методи и подходи за стимулиране на мотивацията за учене на учениците;**
- **има личен принос при споделянето на опит** при работата си в мултикултурна образователна среда, който е видим и доказуем чрез сертификати, придобити при участие в различни форуми (научно-практически конференции, обучителни семинари и др.) или реализирани публикации в националния педагогически печат или други издания и др.

## Заклучение

Вероятно този списък може да се продължи с още значими дейности в тази посока. Изразявам своята увереност, че с този материал само се отваря вратата към изграждането на цялостната картина за специфичните особености и типовите характеристики за работа в мултикултурна образователна среда. Във времето тя ще бъде осъвременявана с най-актуалните изисквания и потребности при обу-

чението на децата и учениците и допълвана с новостите в постиженията на интеркултурното и приобщаващото образование. И най-важното, ще се познават разликите при работа в мултикултурна и монокултурна образователна среда и специфичните подходи за работа при всяка от тях.

## **Библиография:**

1. Закон за предучилищното и училищното образование. Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г., изм. и доп., бр. 98 от 9.12.2016 г., в сила от 1.01.2017 г., изм., бр. 105 от 30.12.2016 г., в сила от 1.01.2017 г., бр. 58 от 18.07.2017 г., в сила от 18.07.2017 г.

2. Макариев, П. (2008). *Мултикултурализъм между толерантността и признанието*. София: Изток-Запад.

3. Национална стратегия на Република България за интегриране на ромите (2012–2020). <http://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?lang=bg-BG&Id=726>

4. Нунев, Й. (2009). *Мениджмънт на етнокултурното разнообразие в образованието*. София: СНН ЕООД

5. Рамковата конвенция за защита на националните малцинства. Одобрена от Комитета на министрите на Съвета на Европа на 10 ноември 1994 г. В сила за Република България от 1 септември 1999 г. Обнародвана в ДВ, бр. 78 от 3 септември 1999 г.

6. Рангелова, А. (2016). *Обикуването при децата*. Плевен: Медияте“.

7. Стратегия за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства (2004). <http://coiduem.mon.bg/>

8. Тоцева, Я. (2015). *Управление на комуникациите в образованието*. Велико Търново: Фабер.

9. Чавдарова-Костова, С. (2001). *Интеркултурно възпитание*. София: Веда Словена – ЖГ.

## Възможностите на педагогическата комуникация

*доц. д-р Анелия Рангелова*

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

**Резюме:** Обект на изследването е възможността да се използва ресурса на педагогическата комуникация в сферата на междуличностните отношения в образователните институции. Усилията са подчинени на констатираната тревожна тенденция езикът на омразата да е станал присъща част от комуникативния репертоар на учениците и, произтичащата от този факт потребност от активна превантивна работа в тази посока. Като първа стъпка проведохме анкетно проучване сред директори, учители и представители на Обществени съвети в начални училища на територията на област Плевен с цел установяване мащаба на употреба езика на омразата в тях. Анализът на резултатите дава основание за изводи, които ни водят към идеята за създаване на работещ модел на педагогическа комуникация, който да подкрепя формирането на просоциално поведение при подрастващите, изключващо прояви на омраза, агресия и тормоз. Ранната интервенция и инвестиция в програми за превенция на агресивното поведение, в частност употреба езика на омразата като негово проявление в начална училищна степен, спестява множество проблеми и бъдещи по-големи инвестиции.

**Ключови думи:** педагогическа комуникация, междуличностни отношения, език на омразата, превенция.

## Въведение в проблема

Езикът на омразата е широко разпространено явление в българския обществен живот. Близо половината от българските граждани са се сблъскали със слово на омразата. Обект на враждебната реч са представители на различни социални и етнически групи от български и чужди граждани. Все по-често ставаме свидетели на ескалация на омразата и от слово на омразата се преминава към насилие от омраза. Въпреки широкото разпространение на феномена, липсва универсално приета дефиниция, макар че в образователните ни институции „конфликтологичната компетентност все повече се осмисля като задължителен компонент на педагогическата компетентност на учителя, работещ в мултикултурна среда.“ (Тоцева, 2015: 199)

Един от малкото текстове, който дава експлицитна формулировка, е Препоръка № R (97) 20 на Комитета на министрите към Съвета на Европа до държавите членки относно „речта на омразата“ от 30 октомври 1997 г. В документа словосъчетанието се разбира като „термин, който обхваща всички изразни форми, разпространяващи, подбуждащи към, улесняващи или оправдаващи расовата ненавист, ксенофобията и антисемитизма или други форми на ненавист, основани на нетолерантност, вкл.: нетолерантност, афиширана като агресивен национализъм и етноцентризъм, дискриминация и враждебност срещу малцинства, преселници и хора с имигрантски произход.“ (Препоръка, 1997) Наред с „език на омразата“ и „реч на омразата“, българската практика е утвърдила употребата и на други синонимни или близки по смисъл изрази като „слово на омразата“ „враждебна реч“, „враждебно говорене“. С цел избягване на възможно объркване, породено от смисловите нюанси, в изследването се придържахме към термина „език на омразата“.

Педагогическата комуникация е вид социално общуване. Следователно притежава всички основни характеристики на феномена общуване. Същевременно се отличава и с някои специфични особености. Неговите параметри са свързани с характера и крайната цел на възпитателния процес. С други думи, чрез педагогическото общуване трябва да се реализират педагогическите цели и задачи. Много точно и пълно определение на педагогическото общуване дава В. А. Кан-Ка-

лик. Според него то е „система на органично социално-психологическо взаимодействие на педагога и възпитаниците, съдържанието на което включва обмяна на информация, оказване на възпитателно въздействие, организиране на взаимоотношенията с помощта на комуникативните средства.“ (цит. по Димитрова, 1996: 186). Разглеждайки вижданията на различните автори, Г. Димитрова прави обобщението, че „педагогическото общуване е: сложно интелектуално-емоционално взаимодействие, което е насочено към постигане целите на цялостния възпитателен процес; то е динамично, многопосочно, преобразуващо; творчески обогатяващо при възпитателния процес; характеризира се с относително голям дял нормативност; винаги целенасочено, системно и регламентирано; детерминирещо при възпитанието и самовъзпитанието; то се проявява като обективно необходим механизъм на възпитателния процес.“ (Димитрова, 1996: 190).

## **Емпирично изследване**

Обект на настоящото изследване е възможността да се използва ресурса на педагогическата комуникация в сферата на междуличностните отношения в образователните институции, като акцентът е върху превенцията на езика на омразата. То представлява първи етап от проект „Превенция срещу езика на омразата в образователните институции“. Екип от Педагогически колеж в Плевен и Филиал Враца, към ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“, инициирахме създаването на механизъм за превенция срещу езика на омразата в образователните институции в община Плевен и община Враца. Той се основава на резултати от представително за цялата страна изследване на Централната комисия за борба с противообществените прояви на малолетните и непълнолетните. Формите на езика на омразата (агресия, насилие, дискриминация) присъстват трайно в нашето ежедневие и постепенно се превръщат в стереотип на поведение сред подрастващите, породени от различни предразсъдъци. Ограничаването на тяхното негативно въздействие върху учениците е сериозно предизвикателство и отговорност на образователните институции и на учителите. Педагогическите специалисти е необходимо работят по превенцията на това явление, да осъзнаят неговата същност и да формират у себе

си умения за пълноценна педагогическа работа, като преди всичко преодолееят своите предразсъдъци и стереотипи в тази област.

## Анализ на анкетното проучване

Създаването на работещ механизъм за нулева толерантност срещу езика на омразата в образователните институции се определя като водеща изследователска цел. За нейното постигане си поставихме първата задача: да проведем психолого-педагогическо проучване на състоянието и установяване на причините и мащабите на проявление на негативния феномен сред учениците.

Създадохме две анкетни карти, предложени в електронен вариант: *анкетна карта за директори на образователни институции и учители* и *анкетна карта за представители на Обществения съвет към образователните институции*. В анкетното проучване участие взеха 26 директори и учители от начални училища на територията на община Плевен и 11 представители на Обществени съвети.

С първия въпрос целим да установим мащаба на употреба езика на омразата в ученическата общност, в средите на учителите, в комуникацията учител – ученик, сред непедagogическия персонал, в родителската общност.

На въпроса „*В каква степен в ежедневноата дейност на Вашето училище присъстват елементи от езика на омразата (унизителни изказвания, физическа саморазправа, базирани на раса, религия, произход, социален статус, физически или интелектуални дефицити/нарушения)?*“ отговорите се разпределят по следния начин:

	<b>постоянно</b>	<b>рядко</b>	<b>никога</b>
В ученическата общност	28%,	68%	8%
В средите на учителите	0%	18%	72%
В комуникацията учител-ученик	0%	32%,	68%
Сред непедagogическия персонал	0%	48%	52%
В родителската общност	0%	84%	16%

От отговорите на 28% директори и учители става ясно, че в ежедневноста комуникацията между учениците участва езикът на омразата, а според 68% го включват като средство за общуване в отделни случаи. Този тревожен факт потвърди нашите очаквания за мащаба на проблема и ни дадоха мотива да пристъпим към реализацията на настоящия проект. Не е пренебрежим като цифрова тежест, но особено като наличие в поведенческия репертоар на учителите фактът, че, макар и рядко, те използват езика на омразата в комуникацията помежду си. Това твърдят 18% от самите тях. Не е неочаквано, но сериозно притеснително е твърдението на 32% от участвалите в анкетното проучване, че езикът на омразата се е настанил и в процеса на общуване между учители и ученици. Не води до успокоение фактът, че това става рядко, въпреки че Йосиф Нунев по повод на сходно изследване изтъква, че езикът на омразата „се дължи най-вече на липсата на чувствителност към етнокултурните различия на другите деца и родители.“ (Нунев, 2009: 19-27).

Според близо една втора от анкетираните, непедagogическият персонал също прибегва до различни проявления на езика на омразата. Като елемент от възпитателната училищна среда, този персонал внася допълнителен риск от създаване на неблагоприятен емоционален и поведенчески климат в цялостния комуникационен процес. Очакван и, за съжаление, потвърден от 84% от участвалите в анкетното проучване, е фактът, че родителската общност има своя сериозен „принос“ в изграждане на комуникативност у децата на основата на езика на омразата. Родителският поведенчески модел е този, който те следват безкритично и приемат като свой, особено във възрастта 3 – 11 години.

Целта на втория въпрос от анкетната карта е да установим *какво е отношението на родителите към факта, че децата им имат съученици от малцинствен произход.*

Според 36% от участвалите в анкетиранието смятат, че родителите приемат добре този факт, 28% твърдят, че родителите проявяват негативно отношение към това, че децата им имат съученици от малцинствен произход.

Доста по-различна е картината, когато става дума за *отношението на родителите към деца с физически и интелектуални дефи-*



цити, с които учат техните деца. 73% от анкетираният твърдят, че родителите приемат добре факта, че децата им имат съученици с физически и интелектуални дефицити и само според 8% те имат негативно отношение към него.

На въпроса „Смятате ли, че педагогическият персонал във Вашето училище е достатъчно подготвен да осъществява ефективно превантивни дейности за ограничаване езика на омразата?“ разпределението на отговорите е следното: От участвалите в анкетата директори и учители 43% смятат, че педагогическият персонал в тяхното училище е подготвен за ефективна превенция на езика на омразата. Други 31% преценяват, че е нужна допълнителна квалификация, за да успяват в усилията си за ограничаване проявите на агресия, използвайки езика на омразата, 27% не могат да преценят.

Попитахме директорите и учителите „Получавате ли подкрепа от родителите за превенция на речта, подбуждаща омраза в ученическата общност?“ На подкрепа от страна на родителите разчитат и я получават 61.5% от анкетираният. Но една не малка част от тях (38.5%) са лишени от нея, защото родителите смятат, че това е ангажимент само на училището.

Важно за изследването е да разберем *обсъждат ли се с родителската общност темите, свързани с използване език на омразата в общуването между учениците?* Обсъждат се само конкретни казуси при 57.7% от участниците в анкетата, а на всяка родителска среща – при 42.3%.

Попитахме учителите „Обсъждате ли с учениците теми, свързани с използване езика на омразата?“ Темите, свързани с вербалната агресия под формата на използване език на омразата са включени във всеки час на класа при 92.3% от анкетираният, а 7.7% говорят с учениците на тази тема при възникнал конкретен казус.

Предложихме на директорите и учителите да посочат *институциите, с които си взаимодействат в случаи на агресивни ученически прояви, провокирани от езика на омразата?* Най-често търсените институции са: Местна комисия за борба с противообществените прояви на малолетни и непълнолетни, Детска педагогическа стая към МВР и отдел „Закрила на детето“.

Важно за целите на проучването беше да разберем *„От каква подкрепа имат потребност учителите, за да оказват превантивно*

*влиание върху проявата и разпространението на използване езика на омразата сред учениците?*“ Най-много участници в анкетата посочват: обучение в практически умения на самите учители; специалисти, които да работят със семействата на деца, използващи езика на омразата в общуването с връстниците си; подкрепа на обществото и медиите в прилагането на цялостна държавна политика в тази посока; подкрепа от семействата.

Всички участници в анкетното проучване смятат, че *усвояването на практически умения за справяне с езика на омразата трябва да е част от обучението на студентите в педагогическите специалности.*

За да очертаем мащаба на явлението „употреба езика на омразата“ в училищните общности, попитахме и представителите на Обществените съвети „Известно ли Ви е дали и в каква степен в ежедневната дейност на училището присъстват елементи от езика на омразата (унизителни изказвания, физическа саморазправа, базирани на раса, религия, произход, социален статус, физически или интелектуални нарушения)? в ученическата общност, в комуникацията учител – ученик, в родителската общност.

Обобщените резултатите показват следната картина :

- в ученическата общност: *постоянно* – 18%, *рядко* – 82%, *никога* – 0
- в комуникацията учител – ученик: *постоянно* – 9%, *рядко* – 18%, *никога* – 73%
- в родителската общност: *постоянно* – 18%, *рядко* – 73%, *никога* – 9%

Поинтересувахме се дали участниците в Обществените съвети смятат, че *родителите от мнозинството приемат добре факта, че децата им имат съученици от малцинствен произход?* Според 30% от членовете на Обществените съвети родителите приемат добре този факт, но 50% твърдят, че за родителите това е проблем.

Елемент на самооценка се съдържа в отговорите на въпроса „*Общественният съвет в училище подкрепя ли усилията на педагогическия персонал за нулева толерантност към езика на омразата в общуването между учениците?* Да, оказва нужната подкрепа, отговарят 18% от анкетираните. На 55% от представителите на общест-

вени съвети не се е налагало да подкрепят усилията на училището в тази посока, а 27% смятат, че това не влиза в ангажиментите на общественения съвет.

## Изводи и обобщения

Изводите, които логично следват от анализа на проведеното анкетно проучване, относно състоянието, мащабите и причините на проявление на негативния феномен *използване езика на омразата* в училищната общност, могат да се сведат до следното:

- Езикът на омразата е част от комуникационния репертоар на малка, но не и пренебрежима част от ученическата общност в начална училищна степен. Той присъства и в процеса на комуникация в системата учител – ученик. Не са изолирани случаите, в които и родителската общност използва елементи на езика на омразата. Когато се питаме за причините за съществуване на този феномен в образователните институции, отговорът за поне една от тях намираме в горните констатации. Поведенческите модели в начална училищна възраст са все още силно повлияни от това, което „предлагат“ като свой начин на общуване значимите за тях възрастни. В тази роля са, по дефиниция, родителите и учителите. Ежедневната интензивна комуникация в системата дете – родител и ученик – учител е хранителната среда както за позитивните, така и за негативните начини на свързване със средата.
- Голяма част от родителите проблематизират присъствието на ученици от малцинствен произход в класа на техните деца, но са толерантни към децата с физически и ментални проблеми.
- Темите, свързани с използване език на омразата в общуването между учениците присъстват почти във всеки час на класа, но с родителите се обсъждат само при възникнали конкретни казуси. Подобна е практиката и в Обществените съвети.
- Педагогическият персонал в училището е подготвен, за да осъществява превантивни дейности за ограничаване езика на омразата, но учителите осъзнават, че им е нужна и допълнителна специализирана квалификация, за да са по-ефективни

в този сложен и ескалиращ процес на деформирано общуване в общността. По този повод Йосиф Нунев пише: „Днес учителят се нуждае от подкрепа и разбиране повече от всякога до сега“ (Нунев, 2017: 111).

- Педагогическият персонал познава добре партниращите и помагачи институции при възникване на проблеми, на базата на използване езика на омразата. Това, което би направило превантивната работа още по-ефективна е включването на специалисти, които да работят със семействата на деца, използващи езика на омразата в общуването с връстниците си, подкрепа на обществото и медиите в прилагането на цялостна държавна политика в тази посока и особено подкрепа от семействата.
- По отношение участието на Обществения съвет в превенцията на използване езика на омразата в училище изводите не са окуражаващи. Не се изработват политики и мерки за превенция на феномена „език на омразата“ в междуличностната комуникация в училището, като съществува позицията, че това не влиза в ангажиментите на съвета.
- Категорично се налага убеждението, че усвояването на практически умения за справяне с езика на омразата трябва да е част от обучението на студентите в педагогическите специалности.

Направените по-горе изводи ни дават достатъчно основание да пристъпим към реализацията на другата цел на проекта, а именно: разработване и апробиране на иновативен теоретико-приложен продукт, който да съдейства за формиране на просоциално поведение при подрастващите, изключващо прояви на омраза, агресия и тормоз. Това е съдържанието на втория етап от проекта, който се провежда в момента.

## **Библиография:**

1. Димитрова, Г. (1996). *Педагогически основи на общуването при възпитанието*. София: Булвест 2000.
2. Нунев, Й. (2008). Дискриминационни практики в образованието на ромските деца, *Наръчник по толерантност*, Шумен: Изд. на Бизнес център.
3. Нунев, Й. (2017). *Педагогически аспекти на приобщаването и интеграцията в българското образование*. Пловдив: Астарта.
4. Препоръка No R (97) 20 на Комитета на министрите към Съвета на Европа до държавите членки относно „речта на омразата“ от 30 октомври 1997 г.
5. Тоцева, Я. (2015). *Управление на комуникациите в образованието*. Велико Търново: Фабер.

## Интеркултурният диалог и съвременното обучение по „История и цивилизации“

доц. д-р Цветана Иванова

Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“

**Резюме:** В текста се представя една от водещите идеи за развитието на училищното историческо образование днес – развиване на граждански компетентности за комуникация в мултикултурна среда чрез обучението по история. Цивилизационният подход, възприет в модела на съвременното историческо образование, позволява представянето на историята в широкото поле на межкултурните взаимодействия, което допринася за разбирането на „различието“ като едно от богатствата на съвременния свят. Това способства за изграждане у ученика на „толерантна“ нагласа към „другостта“ – една от водещите ценности на съвременната европейска цивилизация. В текста се търси отговор на въпроса какви са възможностите на „новото поколение“ учебници по история за работа в тази посока чрез анализ на учебния наратив.

**Ключови думи:** история, цивилизация, интеркултурен диалог, учебник, многообразие, толерантност.

Образованието днес се развива в условията на динамичен диалог между обществата в света, между културите, в дух на сътрудничество и съвместно съжителство. Това предопределя важноста на проблема за интеркултурния диалог както в социума, така и като компонент на образователната парадигма. Интерпретационните полета на диалога и диалогичността имат различни измерения: социологически, философски, педагогически, дидактически и др. В на-

стоящия текст терминът „интеркултурен диалог“ се отъждествява с межкултурен и обозначава взаимодействието в широк цивилизационен прочит на различните култури в историческа ретроспекция.

От втората половина на 20. век в световен мащаб особено значение придобива проблемът за межкултурния диалог, едно от измеренията на който е свързано с изучаването на хуманитарните дисциплини. (Радева, 2004: 15) В европейското образователно пространство се развива дидактическо направление, наречено „Педагогика за мир“, което изследва възможностите за култивиране на миролюбив дух чрез обучението (Радева, 2008: 19). Неговите идеи се превръщат в своеобразен „кодекс“ (Радева, 2008: 10) за развитието на училищното историческо образование в Европа. Тези идеи намират отражение и в българската образователна практика след демократичните промени от 90-те години на 20. век.

В училищното историческо образование в България се реализират трансформации, които маркират новите семантични полета на историята като учебен предмет. Симптоматично е възприетото наименование „История и цивилизации“, което поставя ясен акцент върху широкото еволюционно-цивилизационно представяне на човешкото развитие. За да се реализира това, необходимо е учебният дискурс да излезе от полето на консервативния политико-милитаристичен разказ и да интегрира един комплексен всеобхватен наратив, включващ история на културите, ежедневието, половете, социалните роли и други аспекти, представящи многообразието в човешкото развитие. Представянето на историята като еволюционна картина на многопластови взаимодействия е една от доминантните идеи за европейското образование (Паев, 2004: 36-47). Разработването на тази интерпретация на историята е свързана с количествени натрупвания, възприети от българската образователна теория по отношение на националния учебен дискурс (Радева, 2008: 17-44).

Важно обстоятелство за развитието на българското училищно историческо образование е, че нормативните документи определят като водеща цел „да бъдат разбрани историческите корени на съвременния свят, (Наредба, 2015: 63) В един свят, в който срещите на различни религии и култури са ежедневие, особено важен е въпросът как обучението по история би могло да допринесе за изгражда-

не на умения за водене на диалог с „различния“. Този аспект е още по-интересен предвид обстоятелството, че историята е изпълнена с конфликти, войни, насилие и често традиционният учебен исторически наратив се превръща в поредица от политически и военни катаклизми, статистика на жертви, териториални промени и хронологически отметки. Водеща за съвременния учител става идеята как с преподаването на тази материя вместо да предизвиква желание за реваншизъм и агресия, да подпомогне интеркултурния диалог. Съвременният урок се разглежда като механизъм за достигане стандартите по история, за формиране компетенциите на ученика чрез индивидуален подход, с отчитане на неговите интереси и възможности, така че на практика да се постигне развитие на познавателните му и съзидателни способности (Иванова, 2013: 71-108). Едно от предизвикателствата пред съвременното историческо образование е тълкуването на историята като всеобхватен цивилизационно-културологичен прочит на миналото на човечеството. Възможностите за адекватен отговор на тези предизвикателства се проектират в компетенциите на учителя по история. Той трябва да осмисли поредната смяна на образователната парадигма в глобален аспект, като част от приемането на българското образование в неделимото културно-образователно пространство на Европа и ценностите на модерното демократично общество. Новите изисквания към разбирането на миналото рефлектират в урока по история, засягайки неговите цели и съдържателни компоненти. В този план е интересен въпросът доколко учебниците по история подпомагат учителя в реализирането на водещите, нормативно регламентирани, идеи и дали създават възможности за постигане на заложените очаквани резултати (Табакова, 2013: 29-63). Търсенето на отговор как в „последното поколение“ учебници за 5. и 6. клас се интерпретират историческите срещи на култури, народи, религии, раси и как се разработват въпросите свързани с конфликтите и насилието в учебния наратив ще ни даде възможност да очертаем параметрите на интеркултурния диалог като елемент на съвременното обучение по история в училище.

Търсенето на проекции на историята в съвременността е една от водещите цели на историческо образование днес и има пряка връзка с формирането на социалните компетенции на индивида, водещ еле-



мент в които е умението за интеркултурен диалог. Възприемането на културните различия като част от многообразието на заобикалящия ни свят формират толерантната нагласа към другостта, необходима за социалната реализация на индивида в гражданското общество. Затова важен е въпросът как в учебния дискурс толкова различният античен и средновековен свят се „приближава“ до съвременния ученик, как е обяснена взаимовръзката с настоящето, има ли въпроси, които помагат на учениците да възприемат многообразието на култури, раси, религии, битови особености като естествена, исторически обусловена характеристика на света, в който живеят. Маркери в това отношение са онези исторически моменти, в които се срещат „различните“. Ще проследим някои от симптоматичните взаимодействия, в резултат на които се формира европейската цивилизация, към която безспорно принадлежим. Ако приемем определението на Хънтингтън, че ядрото на западната/европейска цивилизация (Подробно за употребата на термина „западна“ като синоним на „европейска“ цивилизация виж: Хънтингтън, 2015: 57-59.) включва гръцката философия и рационализма, римското право, латинския език и християнството (Хънтингтън, 2015: 93) логично ще насочим внимание към Античността и Средновековието, които се изучават в 5. и 6. клас.

Анализът на учебното съдържание позволява да се твърди, че в съвременния образователен дискурс ясно са изведени смисловите акценти, които задават параметрите на Античността като свят на взаимодействията (Иванова, 2017: 89-98). Те са организирани в няколко проблемни кръга: миграциите, културата и науката, религията, търговията и ежедневието. Миграциите на човешки общности са представени като среща на култури и междучивилизационно взаимодействие. Например за гръцката колонизация ученикът научава, че: „Разселването на опитни мореплаватели, търговци и занаятчии довело до важен цивилизационен напредък в Средиземноморието. ... Контактите на гърците с други култури обогатили и елинската култура. Под влияние на финикийците елините възприели азбучното писмо. ... гръцката азбука станала основа на латинската, а векове по-късно и на кирилицата“ (Колев, 2016: 55). Учебният наратив представя взаимодействията в широк културен контекст.

Изтъква се, че „древните гърци дали на света философията, театъра и олимпийските игри. Те създали архитектура и изкуство, които се превърнали в модел за подражание.“ Театърът е представен като място за общуване и културен обмен. Интересен акцент е поставен на олимпийските игри: „на стадиона се срещали и общували зрители от всички краища. ... Игрите сплотявали хората.“ Чрез въпроси учениците се насочват към търсене на обяснение за значимостта на представените факти: „Обяснете ролята на театъра като място за общуване; С кои свои постижения елинската култура стои в основата на европейската цивилизация? Разсъждавайте валидни ли са ценностите на древните елини в наши дни.“ (Леков, 2016: 82-83).

Пътищата за взаимно проникване на културите в учебните текстове е обяснено и чрез синкретизма на пантеоните в Античността. Процесът е представен многостранно. Характерен пример е приемането на някои тракийски божества в гръцкия пантеон: „Тракийската религия също оказала влияние върху духовните вярвания на елините. През V в. пр. Хр. в атинския полис бил въведен култът към тракийската богиня Бендида. Един от популярните персонажи в древногръцката митология... Орфей бил тракиец“. Като доказателство за взаимното проникване на култове и обичаи е дадено свидетелство на Херодот (Колев, 2016: 85). Идеята за синкретичните взаимодействия е доразвита и в урочните статии посветени на римската история: „Римляните били отворени към чуждите религии и със завоеванията възприели източни божества като Изида... Римската религия обединила римските вярвания с тези на покорените народи“ (Леков, 2016: 118), а включването на днешните български земи в пределите на Римската империя се разглежда като „приобщаване на Тракия към римската цивилизация“ (Леков, 2016: 130). Политиката на Рим за създаване на селища на ветераните в завладените земи е представено като фактор за оформянето на един космополитен свят, на хора от различни култури и религии, съжителстващи на една територия. Този аспект на представяне на културните взаимодействия е особено важен, тъй като подчертава, че една религия може да съществува паралелно с друга, че те не са враждебни, не са агресивни, а взаимно си влияят. По този начин се очаква у учениците да се изгради отношение на религиозна и кул-

турна толерантност, което е една от основните ценности на гражданското общество днес.

Друга проекция на религиозното взаимодействие е потърсена във вертикална времева релация. В рубрика „Машина на времето“ се провокират учениците да обяснят изрази като *Ахилесова пета*, *кутията на Пандора*, *ябълката на раздора* и др., които са базирани на древногръцката митология, но са се превърнали в част от лексиката на днешния европеец (Леков, 2016: 81). Така съвременната проекция на културното взаимодействие показва недвусмислено трайността на постиженията на човечеството в резултат на интеркултурния диалог в историческа перспектива.

Историческата „среща с непознатото“, реализирана в походите на Александър Македонски е друг смислов акцент, който доказва цивилизационния синтез в епохата на Античността. Дискурсът интерпретира резултатите от успехите на Александър Велики като стремеж за обединяване на познатия тогава свят под скиптъра на един владетел. Неговата личност е представена като своеобразен център, около който се ситуират културните взаимодействия: „Той създал в завладените територии общ модел, основан на елинската култура (елинизъм), в който се вплитали и източни традиции. Липсата на граници и политически ограничения довела до подем в икономиката, търговията и комуникациите“ (Колев, 2016: 61). Позитивното взаимодействие е изтъкнато особено по отношение на науката, като е акцентирано върху значимостта на тези достижения за съвремието: „Древногръцките математици обобщили знанията на древноизточните народи и превърнали математиката в цялостна наука ... Питагор създал прочутата теорема, която се изучава и днес... Талес... Архимед установили закони, които станали основа за покъсните изследователи. Така те направили възможни достиженията на съвременната математическа наука“ (Колев, 2016: 67). Ученикът осъзнава, че едни от основополагащите закони в съвременните точни науки всъщност са станали възможни, благодарение на диалога на представители на различните антични общества.

Особено внимание заслужава фактът, че в учебното съдържание са включени самостоятелни теми, посветени на идейното наследство на Античността в европейската цивилизация. Учебният

текст изтъква, че „Елада завещала на Европа велики идеи и ценности. Идеите за свободата на човека и за общността на гражданите, които решават колективно бъдещето на своята държава са живи и днес. Те са основата на обединението на Европа и модел на цивилизования свят“ (Леков, 2016: 61). В същия идеен план е разглеждано и наследството на гръко-римската цивилизация: „От контактите между римляни и елини се оформила гръко-римската антична цивилизация, която е основата на съвременната европейска култура. Основите на римското право са вплетени в днешните закони... Гръко-римските постижения са в основата на европейската култура“ (Леков, 2016: 126).

Друго ядро във фундамента на съвременната европейска цивилизация според Хънтингтън е християнството (Хънтингтън, 2015: 93). Неговата поява и разпространение хвърля своеобразен мост не само между Античността и Средновековието, но и между изучаваното по история в пети и в шести клас. Доминацията на християнството в европейския континент е разглеждано в учебните текстове като културно достижение, като цивилизационна крачка и символ на европейската идентичност (Арнаудов, 2017: 12-14).

Същността на интеркултурния диалог изисква анализ на интерпретацията в учебната литература на историческата среща на две религии – християнство и ислям. Сравнението на обема на текстовете, посветени на исляма и Арабския халифат и на Византийската империя (6 – 11 век) в два от най-използваните в настоящия момент учебници, позволява да се твърди, че тежестта на тази историческа материя е оценена по различен начин. В учебника на Издателство „Просвета“ са отделени две урочни единици за нови знания за исляма и Арабския халифат и една за Византия (Павлов, 2017), а в учебника на Издателство „Булвест 2000“, съотношението е една за исляма и арабите и две урочни статии за византийската история (Арнаудов, 2017). Изборът на авторите на учебника на Издателство „Просвета“ за структуриране на учебното съдържание продуцира излишно подробни текстове в цяла тема „Възникване на исляма“. То е съпроводено с неудачен подбор на исторически извори, съпътстващи основния учебен текст – неразбираем за учениците в шести клас текст, съпроводен с неподходящи за възрастта им въпроси (ру-

бриката „От първо лице“ 2) или с послания, които стоят далече от морала на съвременното общество и нито са адекватни на учениковата аудитория, нито на ценностните ориентации, за които трябва да допринася историческото образование. В Рубрика „От първо лице“ б. Семейство и добродетели“ ученикът чете: „Встъпвайте в брак с онези от жените, които харесвате – две и три, и четири... Мъжете стоят над жените... Целомъдрените жени са послушни... А онези, от чието непокорство се страхувате, увещавайте, отдръпнете се от тях в постелите, и ги удрайте!...“ (Павлов, 2017: 26-27). Непредсказуеми са интерпретациите, които шестокласниците биха направили на този текст, но недвусмислените послания, които той носи стоят далече от ценностните ориентири, които учебният предмет история е призван да задава. Още повече, че за да бъдат интерпретирани тези откъси от Корана са нужни много повече знания, за религиите, за философията, за културата, отколкото имат децата на 12-13 годишна възраст. Съпоставката на подбора и структурирането на историческата материя, води до заключението, че в учебника на Издателство „Булвест 2000“ концентрирането в една урочна статия на учебното съдържание за исляма и Арабския халифат, е по-сполучливо с оглед формиране на европейския пласт на българската национална идентичност. Това, от друга страна, не означава negliжиране на исляма и мюсюлманските държави, тъй като паралелно в учебния дискурс много ясно се маркират ценностни конотации, кореспондиращи с приемане на различията – в урочната тема „Християнство и ислям – два съжителстващи и сплитачи се свята“ (Арнаутов, 2017: 68-69).

Големия религиозен сблъсък по време на кръстоносните походи заема значително място в учебното съдържание. Проблемът е поставен много внимателно, за да не се създава нагласа за религиозно различия като враг, независимо че исторически погледнато самите сблъсъци са кръвопролитни, а събитията изпълнени с крайно противопоставяне и насилие. Акцентира се, че по този начин в срещата с „различието“ се осъществява пренос на идеи, бит и др. като движението е двупосочно Изток – Запад и обратно. Въпроси предизвиква преекспонирането на положителния знак на срещата християнство – ислям и отрицателния знак на срещата католицизъм – източно православие. Резултатите от кръстоносните походи са предста-

вени в две плоскости: „Християнският Запад получил възможност да опознае още по-добре мюсюлманския Изток“ и „Кръстоносните походи разширили пропастта между Запада и Византия, между католици и православни християни. Подозрителността и ненавистта станали част от отношението между двете християнски общности.“ Внушението е засилено и от подбора на исторически документи в урочните теми „Кръстоносните походи – разделените християни и мюсюлмани“ и за нови знания „Българите под византийска власт“ (Арнаудов, 2017: 82-89).

Важен за интеркултурния диалог днес е периодът на османска власт над Балканския полуостров. Историческата среща на балканските народи с османците е тема, която образователната теория определя като „чувствителен, деликатен въпрос“ (Иванова, 2013: 85-91). И това е така, защото учебникът трябва да разкаже за исторически събития изпълнени с насилие, смърт и разруха, без да внушава омраза и агресия към извършилите ги. Анализът на текстовете позволява да се твърди, че за разлика от предходни учебници (Мутафчиева, 2006) в настоящите не се среща говоренето от диспозицията „ние – те“, „нашите земи – в техните ръце“, „нашите войски срещу техните орди“ и т.н., не се насища емоционално учебния текст с епитети и определения, а се задава фактографска основа, върху която ученикът да търси и разбира значенията на историческите събития. Значения в „дълга“ историческа перспектива (Бродел, 2013: 72-81) и с оглед разбиране на съвременния свят. Представени са двете страни – контакти и конфликти – тъй като историческото взаимодействие не е еднозначно (Арнаудов, 2017: 144-145; Павлов, 2017: 126-127). Други аспекти на „срещите с непознатото“ се откриват при представяне история на ежедневието. Влиянията в традиционната култура на балканските народи и на османците са представени двустранно, като елемент на дългото съжителство, наложило търпимост, приемане на различията и интеркултурен диалог.

Анализът на „последното поколение“ учебници води до заключението, че структурирането на учебното съдържание, посветено на Античността и Средновековието дава възможност за културологично интерпретиране на сложната историческа материя за учебни цели. Взаимодействията в различни аспекти могат да се проследят

в целия времеви хоризонт на античната и средновековна история, те пронизват учебния дискурс като свързваща идейна нишка и биха могли да се определят като водеща концепция в историческия наратив в учебниците. Извеждането на историческия разказ от едномерната плоскост на войните, политическото и икономическо развитие и представянето му в широкия цивилизационен прочит на човешкото развитие дава на образователната парадигма възможности за изграждане на ценностна система на учениците, основана върху принципите на интеркултурния диалог и толерантното възприемане на различията.

## Библиография

1. Арнаудов, В. и колектив. (2017). *История и цивилизации за 6. клас*. София: Булвест 2000.
2. Бродел, Ф. (2014). *Грамматика на цивилизацията*. София: Изток Запад.
3. Иванова, Ц. (2013). *Преподаването на история в българското училище – традиции и съвременни проблеми*. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“.
4. Иванова, Ц. (2017). Космополитният свят на Античността в иновативните подходи на учебния дискурс. *Любословие*, бр. 17/2017, 89 – 99.
5. Колев, В. и колектив. (2016) *История и цивилизации за 5. клас*. София: Даниела Убенова.
6. Леков, Т. и колектив. (2016). *История и цивилизации за 5. клас*. София: Просвета.
7. Мутафчиева, В. и колектив. (2006) *История и цивилизация за 5. клас*. София: Анубис.
8. Наредба (2015). *Наредба № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка*. ДВ, бр. 95 от 08.12.2015 г.
9. Павлов, Пл. и колектив. (2017). *История и цивилизации за 6. клас*. София: Просвета.
10. Паев, К. (2004). *Европейската интеграция и проблемите на историческото образование в България*. Благоевград,: УИ „Неофит Рилски“.

11. Радева, М. (2008). *Училищното историческо образование в България (1878-1944)*. София: ИК „Гутенберг“.

12. Радева, М. (2004). „Черно море. История на взаимодействията“ Учебно помагало: проект на и за диалога между хора, общности, култури, *Диалогът в историята*, 2004, бр. 9.

13. Табакова, К. (2013). *Учебникът по история – дидактически аспекти*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

14. Хънтингтън, С. (2015). *Сблъсъкът на цивилизациите*. София: Обсидиан.



# Преподаването на жаргон в часовете по руски език като чужд

*гл. ас. д-р Ирена Петрова*

Катедра „Методика“, Факултет по хуманитарни науки,  
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“

**Резюме:** Жаргонът е особен слой на езика, който се характеризира със социална и времева ограниченост. Жаргонизацията на езика е динамично явление, то е следствие от промени във всички сфери на дейност на езиковата личност в съвременния живот. Наблюденията на автора над учебни програми, учебници и учебни пособия за всички етапи и видове обучение по руски език показват, че жаргонът не фигурира като учебно съдържание в нито един от тях. Може да се постави въпросът за необходимостта, или обратно – за безполезността на изучаването на жаргона от учащи се на различни етапи и във различни видове обучение по руски език като чужд.

**Ключови думи:** Руски език като чужд, жаргон, жаргонизъм.

## Увод

В Речника на методическите термини се говори за лингвистиката като „базова за методиката на преподаването на чужди езици наука за общите закони на строежа и функционирането на човешкия език. Лингвистичното съдържание на обучението по чужд език се възплъщава в аспектите на езика (фонетика, графика и ортография, лексика, граматика) и структурите и жанровете на речта (устен диалог, устен монолог, писмен монолог, дискурс и др.)“ (тук и по-нататък превод – И. П.) (Азимов, 1999: 135). В последните години в линг-

вистиката се наблюдава повишен интерес към изследването не само на значението и структурата на езиковите явления, но и към закономерностите на тяхната употреба в речта, като цяло – към функционалната страна на езика. А, както е известно, цел на обучението по чужд език (в това число – и по руски език като чужд) е овладяването му в писмена и устна форма, което позволява осъществяването на успешна комуникация на този език в различни сфери и ситуации и на различни теми на общуване.

Една от сферите на използване на езика са различните социолекти – специфични употреби на езика в зависимост от социалната група и речевата ситуация, които я отличават от книжовния език по отношение на употребата на думите, синтактичните начини за изразяване на значението и др. В състава на *социолектите* традиционно се включват: *арго*, *жаргон*, *сленг*. Тези единици, по една или друга причина, не са обект на разглеждане от гледна точка на методиката на обучението по чужд език. В същото време жаргонът е сред най-продуктивните от гледна точка на словотворчество и преосмисляне на единици от различните пластове на езика.

Жаргонът, от друга страна, е социално обоснована разновидност на книжовния език, базираща се на обособяването на хората в зависимост от социални признаци, от възраст, от професия, от начин на живот, на работа, от общност на интереси и т.н. Използването на жаргона зависи от условията на общуването (ситуацията, темата, целта, адресата или адресанта и др.). Но, за разлика от функционалните стилове, всеки от жаргоните притежава строго определена ограничена среда, в пределите на която може да бъде използван и извън пределите на която той не се употребява и даже е неразбираем.

## Кратък теоретичен обзор

Цел на настоящото изследване е изучаването на възможността, необходимостта, значимостта на изучаването на жаргон от различни групи изучаващи руски език извън езикова среда в образователните институции на Република България, включването на жаргона в учебното съдържание по руски език както в средното, така и във висшето училище.

Обект е жаргонът като социална разновидност на езика, а предмет е въпросът за това, трябва ли жаргонът да се разглежда от гледна точка на методиката на обучението по руски език като чужд – как се създава, кой го употребява, какви са неговите черти и функции, какво е неговото значение за нивото на овладяване на руския език.

За разлика от разговорния език, жаргонът е условен език, социален, разбираем само в определена специфична среда; това е реч на социална или професионална група. Жаргонът се характеризира с определен лексикален състав, съдържащ много изкуствени, понякога условни думи и изрази. Жаргонът е своеобразна колективна езикова игра. „Жаргонът (от fr. sorting) е социална разновидност на речта, характеризираща се, в сравнение с книжовния език, със специфични речник и фразеология, както и със специфично използване на словообразователни средства. Жаргонната лексика се изгражда на основата на книжовния език чрез преосмисляне, метафоризация, съкращаване и други подобни, както и чрез активно усвояване на чужди думи и морфеми. Жаргонизмът е дума или израз, която принадлежи на един от жаргоните на този език.“ (Азимов, Шукин, 2009: 69).

**Функцията** на жаргона се състои се в изразяването на принадлежност към относително автономна социална група чрез използване на специфични думи, форми и обороти. Жаргонизмът е не само средство за общуване в устна форма, но и ефективен похват за художествена изразителност.

Жаргонът **е създаден и се гради** на базата на литературния език посредством различни процеси, посочени по-горе, например: крутой – „модный“ (модерен), „деловой“ (делови), хата – „квартира“ (къща, апартамент), баксы – „доллары“ (долари).

**Причини за появата** на жаргона са: съкращаване, групиране, за развлечение, да се каже по друг начин, за да обидиш или да направиш комплимент, при липса на езикови средства, да се каже точно, или ... просто така. Някои от жаргонизмите трайно остават в езика.

Жаргонът **се използва** предимно от младежки групи: спортисти, ученици, студенти, войници, компютърни специалисти или ползватели на компютри, геймъри, неформални младежки сдружения, както и професионалисти, престъпни елементи и т.н.

*Целта, с която се използва жаргонът е да изразиш себе си, използвайки своя индивидуален стил в общуването си с представителите на една социална или възрастова група.*

**Характерни черти на жаргонизмите са:**

- това са думи, словосъчетания, фразеологизми;
- това са ярки думи и изрази, които се различават от литературния език;
- те обикновено са неустойчиви и спонтанни в социален и времеви план;
- те се появяват в речта и са характеризиращ белег на определен период от време и на конкретно поколение.

Жаргоните се използват за оригинално, най-често конотативно наситена номинация на предмети, понятия, признаци, действия и състояния, свързани с учебната дейност, общокултурни интереси и с живота на съвременните младежи и представители на различни прослойки и професионални общности:

- те имат определен подтекст;
- те се появяват в ясно изолирана част от обществото;
- максимално се използват словообразователни процеси;
- те се отличават с липса на собствена фонетична система;
- те не се подчиняват на граматични правила.

**Видове жаргон:**

- професионален (по видове специалности);
- военен;
- журналистически;
- компютърен (който включва игри, мрежов жаргон);
- жаргон на така наречения ФидоНет (FidoNet) – международна любителска компютърна мрежа, изградена по технологията „от точка в точка“;
- младежки (включващ направленията – училищен, студентски жаргон);
- радиолюбителски;
- жаргон на наркоманите;
- жаргон на футболните фенове;
- криминален (рус. – феня);

Специална разновидност са професионалните жаргонизми – думи, опростени чрез съкращаване или асоциации със лексикални единици, използвани за обозначаване на специални термини и понятия в определена среда от специалисти.

Въпросът за преподаването на жаргона в чуждестранна аудитория, в повечето изследвания и учебни помагала по методика на преподаване на руски език като чужд не се засяга, или се засяга ограничено. Методистите не акцентират на необходимостта от изучаването на тази версия на езика, като смятат, че жаргонизмите развалят, замърсяват речта, правят я груба, ограничават я. Според Б. Н. Головин, жаргонизмите – „обслужват затворени в рамките на групата потребности на общуването“. (Головин, 1980: 438). Въпреки това, в някои статии има и идеи, колко е полезно да се съчиняват, да се изучават, да се знаят, да се разбират, да се употребяват жаргонизми.

Известно е, че всички факти на езика, включително и лексикалните единици, се разглеждат и се подбират за усвояване от гледна точка на тяхното място и значимост за предаване и приемане на информация, т.е. от гледна точка на тяхната комуникативна значимост. Общият подход към подбора на лексикални единици, независимо от етапа на обучение, се състои в това, че в подбирания езиков минимум за обучение по руски език се включва „базова (междустилова, неутрална) лексика, към която се поставят следните изисквания:

- семантична стойност;
- честота на употреба;
- ситуативно-тематична принадлежност;
- съчетаемост/валентност;
- словообразователен потенциал;
- учебно-методическа целесъобразност и др.“ (Методика, 1990: 74).

Жаргонната лексика не се преподава на изучаващи руски език като чужд в университети, както в Русия, така и в чужбина. Следователно, учащите се могат да се запознаят с нея само в ежедневно общуване с носители на езика.

## Изследване

За да се проучи интересът и гледните точки на различни участници в образователния процес по руски език като чужд в различни образователни институции, на различни етапи на обучението, с различна цел на обучението, по време на образователен семинар, посветен на жаргонизацията на езика, авторът предложи провеждането на интерактивната игра брейнсторминг (мозъчна атака). На участниците в играта беше зададен въпросът: „Необходимо ли е да се преподава жаргонът в часовете по руски език като чужд?“ Тук трябва да се отбележи, че става дума за вариант на известната ни игра, като правилата бяха видоизменени предвид големия брой участници – 78, които бяха разделени на две групи с определени роли. На първата група – Отбор А „Привърженици“ – бе предложен девизът: „Защо не, това е зверско, есте, яко, готино!“ („Почему бы и нет, это класс, нормалёк, клёво, круто!“). Втората група – Отбор В „Противници“ – беше с девиз: „Да кажем НЕ! Езикът страда от него!“ („Скажем, НЕТ! Язык от него страдает!“). Заедно с това, брейнстормингът си имаше и определени правила, които участващите трябваше да спазват, и тези правила бяха задължителните за такъв вид дейност – да се избере лидер на отбора; да участват всички; да се спазва етикетът на неформалното общуване; да се избягват всякакви коментари от негативен характер и да не се допуска критика; да се толерира и приеме всяка нова идея, предложена от участник; идеите да се групират и да се обединяват сходни концепции, да се онагледяват със схеми картинки и т.н.

Като начало на брейнсторминга, модераторът предложи два диалога, които е възможно да се чуят сред студентите филолози. Задачата беше участниците да се опитат да „преведат“ текстовете на книжовен език:

<p><b><u>А</u></b>  – Эй, гумло, мув ме брателло, ты ботанил к контроше, или у тебя бомба?</p> <p>– Нет, сяду на Аляске, и блесну че-шуей. Угадайка все-таки. Все буде в шоколаде!</p> <p>– Факер увидит. В могилу захотелось, или в компот?</p>	<p><b><u>А</u></b>  – Ей, колега, кажи приятелю, подготвен ли си за контролната работа, или имаш царски пищов?</p> <p>– Не, ще седна на задните редици и ще се представя в най-добрата си светлина. Все пак това е тест с въпроси от затворен тип. Всичко ще бъде наред!</p> <p>– Ще те види учителят! Искати да се окажеш в кабинета на директора, или в комисията по отчисляване?</p>
<p><b><u>Б</u></b>  – У тебя есть дебильник, а то мне неоткуда катать на колоше? Русалка мне банан поставит! Допке не миновать! Загибов у мене навалом!</p> <p>– Да нет, я не буду на Экваторе. Писала курсач. У мене автомат.</p>	<p><b><u>Б</u></b>  – Имаши ли учебник, че няма от къде да преписвам на колоквиума? Преподавателят ще ми напише двойка! Няма да избегна поправителната сесия! Пропуснал съм много занятия.</p> <p>– О, не, аз не няма да ходя на изпит. Писах курсова работа. Вече издържах изпита.</p>

След очевидния извод, че не е възможно да се разбере за какво си говорят студентите, тъй като в речта си те използват много жаргонизми, участниците трябваше, според определената им роля, да предложат аргументи „за“ и „против“ изучаването на жаргона на руския език и включването му в учебното съдържание в българските училища.

Като резултат, могат да се приведат някои обобщени аргументи, приведени от участниците:

„ЗА“ изучаването на жаргона на руски език, подкрепящите тезата изказаха следните идеи: защото той отразява важни тенденции в развитието на съвременното общество; това е „езикът на младите хора“, негова уникална кодифицирана характеристика; той се из-

ползва в неофициалното общуване между хора на една възраст, или с една и съща професия; изразява емоционалното отношение на говорещия по отношение на слушащия; изразява емоционалното състояние на говорещия по отношение на ситуацията от действителността; може да се изразят разнообразни (също така и противоположни) емоции: изненада, възхищение, разочарование, раздразнение и др.; това е „езикът в езика“ и съществува не само в устната реч, но все по-често и по-често функционира на страниците на вестници и списания; той е една от най-мощните доминанти на съвременното езиково развитие, бидейки удобно средство за комуникация и общуване; да се забрани употребата на жаргон е безсмислено и безрезултатно, но да се формира правилно отношение към собствения изказ е важно и необходимо; овладяването на всяка професия е неразривно свързано с овладяването на съответния професионален речник, важна част от който е професионалният жаргон; служи като символ за професионализъм в занаята или професията; придава естественост и съвременност на изказването; подобрява комуникацията и допринася за настроението по време на урока; жаргонът се използва широко в текстовете на песни, филми, средства за масова информация; жаргонът е „езикът на младежите“ и т.н.

Аргументите „против“ също са най-разнообразни: жаргонът изразява специфичните интереси на тесен кръг от лица; употребява се в определен социум; жаргонизмите са нееднородни; непреодолим за изучаващите руски език е проблемът с разбирането на устната битова реч, на младежкия жаргон; в много случаи е трудно да се разчете този „уникален код“; степента на възприемане на жаргонната лексика е ниска; дори един обикновен носител на руския език и особено хората от по-възрастното поколение се затрудняват да го разбират; степента на неразбиране от чужденци е изключително висока; характеризира се с нарушаване на нормата (в оценъчен, етичен и естетически план); създават на изучаващите езика множество затруднения, тъй като устната форма на разговорната реч съдържа елементи от езика, които не са елемент от учебните програми както в училище, така и във висшето училище; съвременната методика на обучението по руски език като чужд във вуза не съдържа курсове по изучаване на жаргон; съществува проблемът с честотата на употреба



на жаргонни думи в комуникативното пространство на чужденците, изучаващи руски език; жаргонът се възприема в буквалния, книжовния си вариант на значението; да научат жаргон учащите могат само в ежедневно общуване с руски студенти (което е възможно само в условия на езикова среда); жаргонът е труден за разбиране и за превод; жаргонът води до примитивизъм в общуването, опростява езика и т.н.

## **Заклучение**

Като извод от проведения брейнсторминг, може да се каже, че обобщено аргументите „за“ са повече и това е резултат от това, че повечето от участниците са действащи педагози, те общуват с млади хора, познават в някаква степен техния начин на общуване и разбират потребността им да комуникират с връстници, носители на руския език на „техния“, макар и не толкова нормативен, жаргонен език. Освен това, се налага изводът, че за методистите и съставителите на учебни програми по руски език е важно обръщането към различни разновидности на изучавания език. Това все пак предизвиква редица трудности, предвид времевата и социалната неустойчивост на тези единици. Трудности може да предизвика и тълкуването и преводът им в чуждестранна аудитория, тъй като много от тях отразяват конкретни ситуации от състоянието на обществото, които ги създава.

## **Библиография:**

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: ИКАР.

2. Головин Б.Н. (1980). *Основы культуры речи: учебное пособие*. Москва: Высшая школа.

3. *Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов* (1990). (под ред. на А. Н. Щукина). Москва.

# Интеркултурна комуникация между учители, ученици и родители като партньори с обща мисия в началното училище

*ас. Христина Гергова*

ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“,  
Педагогически колеж – гр. Плевен

**Резюме:** В доклада се разглежда темата за интеркултурната комуникация между учители, ученици и родители като партньори с обща мисия в началното училище. Интеркултурната комуникация е един изключително актуален въпрос, придобиващ все по-голяма популярност в България. В доклада се представят резултати от апробирани практики за ефективно взаимодействие на учители, ученици и родители като: провеждане на чести неформални срещи с родители и ученици; създаване на Ученически парламент и Родителски клуб, дейности, които са насочени към позитивна промяна в нагласите и приобщаване на учениците и техните родители към училищния живот; провеждане на тренинги с родителите, които имат основна роля за засилване на взаимодействието между родителите и училището; осъществяване на състезания, открити уроци, училищни празници и тържества; дни на отворените врати и др.

**Ключови думи:** интеркултурна комуникация, толерантност, сътрудничество, добри практики в педагогическата комуникация.

Българското общество днес може да бъде класифицирано като мултикултурно. Интеркултурното образование в едно такова общество е насочено преди всичко към развитието на учениковата

личност. Това означава и гарантиране на толерантност и уважение към нейните културни различия. Развитието на личността на ученика не би било възможно без комуникация и сътрудничество между всички страни в образователно-възпитателния процес.

Интензивният характер на интеркултурните процеси в днешното общество поставя нови изисквания към комуникацията. Тя се променя на фундаментално равнище. През последните десетилетия въпросът, свързан с интеркултурната комуникация придобива все по-голяма популярност в България. (Тоцева, 2011: 3) Днес, когато толкова често се говори за равнопоставеност, образователна интеграция и културно многообразие, интеркултурният диалог е важно условие за формиране на загрижени училищни общности и приобщаващо общество. Общуването и сътрудничеството между ученици, учители и родители е от изключително значение за изграждането на такава общност. Общността дава усещане за принадлежност. Членовете ѝ са свързани чрез общи интереси и ценности. Работят в името на групата. Класната стая, ориентирана към потребностите и на учениците, и на родителите с различна култура, носи посланието, че всеки може да бъде приет и уважаван.

Законът за предучилищното и училищното образование също дава насоки за реализация на интеркултурното образование в мултикултурна среда. Една от основните цели на предучилищното и училищното образование, според Закона, е „формирането на толерантност и уважение към етническата, националната, културната, езиковата и религиозната идентичност на всеки гражданин.“ (Закон, 2015: 1) Държавният образователен стандарт за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование пък определя: същността и целите на ... интеркултурното образование; начините и формите за осъществяване на ... интеркултурното образование; рамковите изисквания за резултатите от обучението по ... интеркултурно образование; институционалните политики за подкрепа на ... интеркултурното образование. (Наредба, 2016: 2) Без сътрудничество, взаимодействие и комуникация между всички участници в образователния процес, всичко това ще остане само на хартия.

Динамичният характер на интеркултурните процеси в българското общество променя комуникацията из основи и все по-често се

говори за интеркултурна комуникация. Интеркултурната комуникация е интерактивен процес, участниците в който произхождат от различни култури. Тя е комуникация между хора с различен езиков и културен произход. (Тоцева, 2012) Българското училище е пример за съвместно съжителство на различни етнически и религиозни групи. Именно чрез комуникацията между партньорите, принадлежащи към различни култури, се осъществява обмен на вербална и невербална информация, знания, опит и емоционални преживявания. (Сотирова, 2010: 154). Всичко това се основава на приемане на другостта и признаване на правото на съществуване, съпътствано от уважение към личността.

Образованието и интеркултурното общуване трябва да вървят ръка за ръка, тъй като те са в основата на интеграцията. Интеркултурната комуникация и сътрудничеството между учител, ученик и родител в началното училище е необходимо условие за образователната интеграция на учениците, чийто майчин език е различен от българския. Когато родители и ученици участват съвместно в разнообразни дейности (четат; изработват различни продукти; спортуват, организират празници и тържества), важен е не толкова резултатът, а това че те правят нещо заедно, споделяйки общи правила, общувайки на български език, подкрепяйки се. В такъв случай учители, ученици и родители имат общи цели и споделят едни и същи ценности. Те имат една обща мисия – образователна интеграция и социализация на ученика.

Взаимодействието учител – родител – ученик е един елемент от пъзела на качествено образование. Образователно-възпитателното взаимодействие е стимулиращ фактор за успешното развитие на ученика. В работа си с учениците и родителите им, учителите целят да подпомогнат родителите, за да разберат собствената си значимост при формирането на личността на детето и образоването му. Основната грижа на педагога, не са само знанията на учениците, а и техният успех и житейската им реализация. На учителя се пада тежката задача да търси разбиране и съпричастност, борейки се за доверие и уважение. Това може да се постигне единствено чрез комуникация и сътрудничество.

Проучвайки дейностите в български училища, в които по-голям процент от учениците са от различни етнически и религиозни гру-

пи, избрах да представя често използвани практики за ефективно взаимодействие между учители, ученици и родители, които отразяват интеркултурната комуникация в началното училище представени в сайта на ЦМЕДТ Амалипе.

Такива добри практики са:

- **провеждане на чести неформални срещи с родители и ученици** – тези срещи целят да се отчете индивидуалният опит на родителя, да се стимулира неговата активност в общуването, да се формират у родителите нагласи за бъдещето, за ценността на образованието и за житейската реализация на децата им. Важно е да се създадат благоприятни условия за развитие и изява на ученика като пълноправен участник в процеса на обучение. Индивидуалните срещи с родителите имат сериозен ефект за повишаване на чувствителността и осъзнаване на необходимостта от проектиране на бъдещето на децата им. За разлика от тези срещи, планираните групови родителски срещи имат преди всичко информационен характер. Затова при изграждането на ефективна връзка между семейството и началното училище не са достатъчни само епизодичните срещи и груповите мероприятия. Нужно е да се осъществяват и чести неформални срещи, чрез които се натрупва информацията относно взаимоотношенията в семейството, позицията на родителите относно образованието и техните очаквания, какъв е светът на ученика, какво го вълнува, от какво се интересува и т.н.

- **създаване на Ученически парламент и Родителски клуб** – това са дейности, които са насочени към позитивна промяна в нагласите и приобщаване на ученици и техните родители към училищния живот. Ученическият парламент е място, където учениците дават предложения, обменят мнения и идеи във връзка с училищния живот и бъдещето на тяхното училище. Той е мястото за диалог и сътрудничество между учениците и училищното ръководство. Важно е в Парламента да участват представители на всички етнически групи, обучаващи се в съответното училище. По този начин се съдейства за създаването на взаимна толерантност и уважение. Чрез работата на този парламент се създава необходимата атмосфера за развитие на ученическото самоуправление. Чрез повишаване на ангажираността на учениците в училищния живот се премахва неприятното усещане

за принуда при участие в него и се трансформира дейността на учителя от главен организатор и изпълнител в съветник и координатор. Няма по-успешна практика от тази да се покаже на учениците, че тяхното мнение е важно, че те могат да допринесат за подобряване на живота в училище.

Създаването на **Родителски клуб** е друга дейност, насочена към позитивна промяна в нагласите и приобщаване на родителите към дейностите в училище. Тази практика цели ангажирането на родителите с училищния живот, засилването на взаимодействието с тях и подобряването на работата с майките и бащите, за да се подпомогнат те в процеса на възпитание на децата си. Друга важна цел е повишаване капацитета и самоорганизацията на родителската общност. От една страна, ще бъдат овластени родители от различни етноси, а от друга – с примера и ангажираността си, те ще привлекат и други, не толкова активни родители.

Организирането на училищните тържества, изложби, екскурзии, концерти, базари и други, са повод за съвместна работа на Родителския клуб и на Ученическия парламент. По този начин деца, родители и учители работят заедно и участват активно в училищния живот.

• **превеждане на тренинги с родителите** – това е практика, която има основна роля за засилване на взаимодействието между родителите и началното училище. Тренингът е ефективна система за израстване в родителството.

Най-значими за възпитанието и развитието на учениците са взаимоотношенията им с родителите и учителите. В този смисъл триадата „ученик – родител – учител“ е в основата на многопосочната социално-педагогическа комуникация, даваща възможност и на ученици, и на родители за активна позиция.

Педагогическите иновации са насочени към намиране на оптимални възможности за интеркултурен диалог с родителите и към повишаване на тяхната педагогическа култура с цел правилно ориентирано и оптимизирано семейно възпитание, избягване и преодоляване на типични родителски грешки, допускани при възпитанието и изграждане на позитивна среда за ученика. Приоритет в екипната работа има създаването на условия за взаимна информираност,

взаимно уважение и доверие, заинтересованост, подкрепа и интерес, както и привличането на родителите като активни участници в съвместната дейност.

С тренингите се цели обогатяване на родителския репертоар във взаимоотношенията с децата, повишаване на родителската компетентност и придобиване на нови умения за по-леко разрешаване на конфликти и кризисни моменти в отношенията. Тренингите включват разговори, интерактивни игри и упражнения.

Интерактивната технология е изградена на основата на рефлексивния подход. Рефлексията се разглежда като процес на самооценка, саморегулация и самопознание на три нива:

- осъзнаване от родителя на акцента върху социализацията на ученика в условията на постмодерното общество;
- опознаване на чуждото съзнание – ефектът от екипната дейност в условията на мултикултурно общество;
- способност на родителя за самооценка на партньорските действия в хода на образователния процес и междуличностните взаимоотношения.

Реализирането на темите включва разнообразни интерактивни методи – дискусии, ролеви игри, игри с педагогически потенциал, работа в група, обсъждане на казуси, анализ на текстове и видео материал, попълване на тестове и самооценъчни въпросници, упражнения за релаксация и др. Чрез беседи, обучителни игри, познавателни тестове и практически занимания родителите се научават как да възпитават и да се справят с проблемните ситуации в ежедневието на своите деца.

В тренинговите методи се разчита на двупосочната комуникация и на груповата динамика, които се реализират в заключителната част на всеки модул. В края на тренинга, чрез осъществената обратна връзка с родителите, се разбира доколко той е оправдал техните очаквания.

Социално-педагогическите тренинги с родители могат да бъдат проведени на различни теми:

- „Аз ще имам първокласник“;
- „Адаптацията на учениците в училище“;
- „Агресията в училище“;

- „Здравословно хранене“;
- „Ръка за ръка родител и ученик“;
- „В помощ на учителя“;
- „Конфликтите в училище“;
- „Правилата у дома и в училище“ и др.

• **планиране и осъществяване на състезания, открити уроци и тържества**

Много е важно родители и деца да участват заедно в различни дейности. Темите, видът и формата на съвместната дейност могат да бъдат различни – състезания по български език за ученици, чийто майчин език не е българският, спортни състезания, организиране и провеждане на открити уроци, училищни празници и тържества.

При провеждането на **състезания** по български език родителите могат да бъдат както организатори, така и активни участници в самото състезание – единият отбор да е от родители на ученици. Участието на родители кара учениците да се чувстват горди със знанията си и да мерят сили с по-възрастните. Създава се приятна атмосфера, а родителите си припомнят какво е да си ученик и колко са важни знанията, получени в началното училище. При провеждането на спортни състезания родители и деца могат да се състезават рамо до рамо, спазвайки общи правила, подкрепяйки се в моменти на успех или загуба.

Организирането и провеждането на **открити уроци** е една от стъпките по пътя на успешното сътрудничество между учители, ученици и техните родители. Откритите уроци може да са на различна тема, вълнуваща и интересна за учениците и техните родители. Целта на тези уроци е децата да могат да демонстрират пред своите родители знанията и уменията, натрупани в училище. В зависимост от темата на урока на някои родители може да се предостави възможност да участват в самия урок като споделят опит по темата. Главната цел на един такъв проект е ученици, родители и учители да работят в екип, като истински партньори. Осъществяването на този замисъл изисква много усилия, предварителна подготовка, много лични и общи срещи с родители, събиране на материали и активно сътрудничество от страна на родителите. Откритите уроци подси-гуряват на учениците, родителите и учителите условия за действи-



телно сближаване на всички като общност от учещи. Този тип уроци могат да променят отношението на немалка част от родителите към началното училище. Подобряват се взаимоотношенията между участващите страни.

Не на последно място е вълнението от съвместното участие на ученици и техните родители в **училищни празници и тържества**. Тези мероприятия допринасят за овладяването на българския език и универсалния език на сценичното изкуство. Родителите могат да помагат активно на учителите при подготовката и организацията на съответното тържество. Те помагат и на децата си при заучаването на репликите. Не на последно място те са публиката, която се гордее с представянето на своите деца.

Благодарение на екипната работа с цел подготовка и реализация на тези мероприятия се подобрява комуникацията между родители, учители и ученици. Работи се в атмосфера на разбирателство, сътрудничество, доверие и уважение. Гради се мост между учители, родители и ученици, без значение от етническата или религиозната принадлежност на участниците в общуването.

• **дни на отворените врати за родители** – в тези дни всеки учебен час може да бъде посетен от желаещите родители. Те могат да наблюдават организацията на обучението – учебен час, междучасие, организиран отдых, самоподготовка и занимания по интереси. По този начин родителите получават реална представа за училищните дейности и за участници в учебния процес. Децата се радват на тяхното присъствие и подкрепа, а родителите осмислят по-задълбочено значимостта на училището.

## **Заклучение**

На учителя се пада тежката задача да търси разбиране и съпричастност, като гради доверие и се бори за уважение. Това може да се постигне и чрез интеркултурната комуникация. Родителите трябва да започнат да виждат в лицето на учителя можещия и знаещия приятел на семейството, да чувстват неговата добронамереност. Учителите, постигнали подобни взаимоотношения, имат осезателно по-малко проблеми с поведението на учениците си.

Резултати от интеркултурната комуникация между ученик, учител и родител, които са партньори с обща мисия в началното училище, могат да бъдат:

- създаване на мотивация за учене, развиване на толерантност, позитивни емоции и поведение у учениците;
- мотивирани родители, осъзнаващи нуждата от образование;
- развити родителски умения за възможни начини за справяне с емоционалните и поведенческите проблеми на детето;
- създадена подкрепяща мрежа от учители, които са активно ангажирани в работата по проблема за привличане и ангажиране на родители за участие в училищни дейности.

В цялата си работа с учениците и родителите, учителите целят да подпомогнат родителите да разберат собствената си значимост, защото основна грижа за учителите не са само знанията на учениците, а и грижата за успеха и тяхната житейската реализация.

Образованието и интеркултурното общуване трябва да вървят ръка за ръка, тъй като те са в основата на интеграцията.

## **Библиография:**

1. Закон за предучилищното и училищното образование, Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г. [www.minedu.government.bg](http://www.minedu.government.bg), последно посещение на 10.01.2018.

2. Иванов, И. (2008). Проблеми на педагогическата работа в мултикултурната класна стая, *Многообразие без граници*. Велико Търново: Фабер.

3. Наредба № 13 от 21.09.2016г. за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование. [www.minedu.government.bg](http://www.minedu.government.bg), последно посещение на 10.01.2018.

4. Сотирова, М. (2010). *Интеркултурни процеси в образованието*. София: Пропелер.

5. Тоцева, Я. (2011). Интеркултурна комуникация и интеркултурна комуникативна компетентност, *Бизнес секретар*, бр. 3.

6. Тоцева, Я. (2012). Педагогически подход към интеркултурната комуникация, *Реторика и комуникация*, специален брой от конференция на SIETAR, бр. 6, <http://rhetoric.bg/>, последно посещение на 04.01. 2018.

7. Център за междуетнически диалог и толерантност Амалипе <http://www.romaeducation.com/bg/intercultural-education/>, последно посещение на 08.01. 2018.

8. Център за междуетнически диалог и толерантност Амалипе/ <http://amalipe.com/?nav=projects&id=7> /последно посещение на 04.01. 2018.

9. Чавдарова-Костова, С. (2010). *Съвременни предизвикателства към интеркултурното възпитание*. София: „Образование“.

## **Формиране и развитие на екипи в позитивна образователна среда**

*Красимира Благоева*

докторант в ПУ „Паисий Хилендарски“,  
директор на ОУ „Васил Левски“, село Караджово, обл. Пловдив

**Резюме:** Основното училище има една изключително отговорна задача – да обхване всички деца в задължителна училищна възраст, да гарантира правото им на качествено училищно образование и развитие на знания и умения, които да подпомогнат тяхната успешна реализация и превръщането им в активни граждани, като включи в този процес всички заинтересовани страни. За да се случи това, основното училище трябва се превърне в център на общността, като не само обхване всички участници в образователния процес и институциите, но и да модерира този процес, отношенията и връзките между тях за постигане целите на образованието, както посочва и новият Закон за предучилищно и училищно образование. За постигането на тази задача, ръководството и екипът на основното училище си поставят една основна цел: да превърнат училището в място за всяко дете, изхождайки от концепцията, че знанието се постига в споделянето на ценности и култури, в което всеки един ученик може да бъде добър.

**Ключови думи:** училище, ученик, екип, отношения, споделяне, култура.

## Увод

„Non scholae, sed vitae discimus“  
(„Не за училището, а за живота учим.“)

Когато говорим за формиране и развитие на екипи в позитивна образователна среда, си представяме добре оборудвана класна стая, нови технологии, компютри и взиращи се в тях ученици. В съвременното училище все по-често се наблюдават опити за модернизиране на физическата учебна среда чрез съвременни технологии, за да отговаря на динамичните и бързо променящи се потребности и очаквания на учениците. Достатъчно ли е това обаче, за един креативен учебно-възпитателен процес? Имаме ли познанията и инструментите за ефективна организация с или без приложението на информационни и комуникационни технологии, която да отчита културното многообразие. Важен безспорно е проблемът за създаването на благоприятни приятелски отношения и ефективен микроклимат в учебното заведение.

Изграждането на качествата гъвкавост, креативност, отговорност, самокритичност, толерантност и лидерски умения, започва още от първото влизане на ученика в класната стая и потапянето му в една различна среда. Научавайки всеки ден по нещо ново, той се приобщава не само към училището като инструмент за обучение, а към колективния дух на своя малък екип. Ученическите екипи имат същата йерархия, макар възрастово умалени, както екипите от специалисти от всички области. Издигат своя лидер, набелязват своите отговорности, срещат своите трудности, бележат своите победи. Учителят е диригентът на хор и от него зависи дали резултатът от изпълнението ще бъде хармоничен.

В настоящия доклад се прави опит за насочване на вниманието към формиране на образователната среда за развиване на творчеството и креативността на учениците, съобразно способностите им, отчитайки спецификата и разнообразието от етноси.

Функция на основното училище е да обхване всички деца в задължителна училищна възраст. Тази задача се оказва не много лека, имайки предвид различията на приоритетите и скалата в житейски-

те ценности на една част от общността. Независимо от това, училището трябва да гарантира правото на качествено училищно образование и развитие на знания и умения, които да подпомогнат успешната реализация и превръщането на учениците в бъдещи активни граждани. За да стане това факт, основното училище трябва да бъде привлекателен център за общността, в който отношенията и връзките между участниците в образователния процес да са изградени на основата на доверие, споделяне и зачитане на културната идентичност.

Формирането и развитието на екипи в позитивна образователна среда е основополагащата точка за превръщане на училището в място за всяко дете. В този смисъл съвкупността от екипи в една училищна среда изгражда звено по звено една верига от ценности, умения и знания у всеки участник, които са необходими за вписването на личността в обществото. Ако разгледаме развитието на екипи, отнесени към образователния процес, можем да проследим как те взаимно си влияят.

В центъра на образователната система стои детето/ученикът. Всеки ученик е добър в нещо. Това може да е област, заложена в учебните програми или да остава извън тях. Представата за това, в какво е добър един ученик може да е различна от това, което ние си представяме като „добър в...“. Един ученик може да е добър по математика, но друг може да е добър в това да бъде лидер и да организира останалите, или да е добър в това да се ориентира в гората, да е добър музикант.

Екипът в училище трябва:

1. Да открие тази област, в която даденият ученик е добър;
2. Да му помогне да се превърне в отличник в тази област като доразвие своите знания и умения;
3. Чрез това, в което е добър, да развие допълнителни знания и умения в останалите области, заложен в учебните програми.

Не трябва да забравяме, че децата, които започват училище днес, ще се пенсионират през 2076 година. Как ще изглежда светът за тях? Когато учителят застане пред своите ученици, той трябва да поднесе информация, отговаряща на действителността в момента, която да бъде достатъчно актуална и модерна.

От началото на 21. век новите технологии изпреварват поколението на работещите и само бързо адаптиращите се са конкурент-

носпособни. Миграцията се засилва още повече. Всеки един от 35 човека е международен мигрант в момента. Причините за това са много, но границите и възможностите в света вече не съвпадат с териториалните граници на държавите. Това допълнително създава още едно предизвикателство пред училищните екипи за създаване на позитивна и адаптивна образователна среда, в която учениците да имат възможност да усвоят повече житейски знания и умения.

Успехът на всяка екипна работа зависи от лидера и способността му да намери точните хора за точната дейност, съобразявайки се със способностите им и желанието им да бъдат креативни. Когато избягаме от статуквото, че всеки ученик може да се научи, а тръгнем от идеята, че всеки ученик ще се научи, тогава и фокусът от преподаването, ще се премести върху научаването. Фундаменталната цел на училището е да гарантира, че всички ученици *научават*, а не толкова да се грижи на всички ученици да се *преподава*. Ефективността на обучението не бива да се измерва само с добрите намерения, а чрез резултатите, които ще дойдат, единствено ако предоставим възможности на всеки ученик, съобразно индивидуалността му. Пред всеки човек стоят определени очаквания, които не трябва да са свързани с етническите и културни специфики, а с личностните му качества. За да убедим ученика, че може да успява, е нужно да имаме предвид, че голяма част от бариерите са формирани от средата, в която живее и преодоляването им изисква многоаспектно въздействие, включително върху средата. Много от ромските деца смятат, че не могат да успеят, защото са роми. Затова повишаването на тяхното самосъзнание и гордост от идентичността им е важна стъпка за формирането на увереност, че могат да успеят. Следователно, за да постигат подобри резултати и да се развиват постоянно, пред учениците трябва да се поставят все по-високи очаквания. Ключ към успеха в работата с всяко дете е не да се удовлетвориш с това, което е постигнало и да му намериш приложение, а да го накараш само да се стреми към следващата цел, към следващото умение. На всеки подрастващ трябва да се покаже, че може да успява – оттам нататък да му се поставят все по-високи цели и очаквания. Очакванията обаче трябва да са реалистични и постижими, за да не го демотивират. Всеки ученик трябва да осъзнае, че ако полага усилия, ще успее да постигне целта, която си е

поставил, а това ще доведе до промяна в живота му. За да бъде училището привлекателно, е необходимо ученици, родители и местната общност, от която са част, да го припознаят и приемат като свое. За това е нужно от една страна те да намират нещо от своята култура в училище, а от друга – да виждат практическата полза от училището. Учебните програми, а и целият учебен процес, да покриват области, които дават умения за живота. В тази връзка е необходимо:

1. Въвеждане на интеркултурно образование в училище – за да могат децата и родителите от малцинствата да видят своята култура в училище, както и за формиране на толерантност сред всички деца и родители;
2. Организиране на разнообразни извънкласни и извънучилищни дейности като средство за ангажиране на училището с живота на местните общности и като възможност учениците да развиват своите способности, забавлявайки се;
3. Въвеждане на разнообразни форми на участие на родители и представители на местната общност в учебния процес и в живота на училището: активното, а не формално участие на родители в училищното настоятелство, включването и участието им в различни класни и извънкласни форми.

Добре организираното основно училище е най-сигурната гаранция за привличането, задържането и успеха на учениците. То е също така най-добрата среда за успешната образователна интеграция не само на ромските деца. Добре организираното училище умее да общава родители; то има ресурси да предлага по-широк спектър от образователни възможности, извън едносменното обучение в клас, както и да прилага модерни педагогически методи на работа (включително интеркултурно и интерактивно образование). Това може да стане факт чрез следните стъпки:

1. Овластяване на родителите: чрез различни форми на участие на родителите в управлението на училището (например училищни настоятелства, родителски клуб и др.);
2. Активизиране на учениците: чрез разнообразни форми на ученическото самоуправление и чрез акцентирание върху равнопоставеното участие в тях на ученици от всички етнически



- групи, обучавани в конкретното училище (например ученически парламент, ученици обучават ученици и др.);
3. Подпомагане на учителите: учителят в българското училище носи духа на възрожденския будител, той прилага иновативни методи за работа и за образователна интеграция. Следователно доброто управление на училищната култура в основното училище трябва да се базира и на методическото подпомагане на усилията на учителите, и на тяхното успешно кариерно развитие, и на заемането им на достойно място в училищната и обществената йерархия.

## Заклучение

Педагогическите изследвания доказват, че създаването и развитието на екипи в образователната среда са в основата на изграждането на училището като център в общността. Превръщането му в привлекателна територия за подрастващите осигурява по-високи резултати в придобиването на знания, умения и компетентности. Пред училището стои най-важната задача – в етническото и културно многообразие, в което живеем в световен мащаб, да изгражда ценности като толерантност към другостта, взаимно уважение, взаимопомощ и загриженост, които да превърнат ученика в общественополезна и значима личност, вярваща в способностите си. В такава личност той не се превръща сам, а като част от екип.

## Библиография:

1. Крумова Т., Ванова Т., Димова В., Николова Н., Йорданова Р., Данова Й. (2013). *Интеркултурното образование като средство за намаляване на отпадането на ромските деца от училище*, Сборник с доклади, Велико Търново.
2. Кайл. С. Хейвър, (2014). *Класната стая на 21-ви век – по модел Прилагане на „Разбиране по модел“ (UbD) на Уигинз и Мактай*, Колеж по образование „Банк Стрийт“.
3. Радев, Пл., Пл. Легкоступ, А. Александрова. (2011). *Основи на училищната педагогика*. Пловдив.

4. Димитров, Л. и др. (2005). *Теория на възпитанието*. София: Веда Словени – ЖГ.

5. Илиева, М. (2008). *Съвременни тенденции в образованието на децата (в частност на ромските деца) в условията на глобализация*. – *Многообразие без граници*. Изд. „Фабер“, Велико Търново.

6. Кръстева, А. (2004). *Иновации в училищното образование. Теоретични и приложни аспекти*. Велико Търново.

*Секция:*

## ПРИБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАТА КОМУНИКАЦИЯ

---

### **Визуалната комуникация – решаващ фактор за успешно приобщаващо образование**

*гл. ас. д-р Анна Трошева-Асенова*

Катедра „Специална педагогика и логопедия“, ФНПП,  
СУ „Св. Кл. Охридски“

**Резюме:** Отговорност на учителя в приобщаващата среда е да намери път за пълноценна комуникация с децата и да представи информацията в достъпна за тях форма. В съвременния ни мултимедият свят визуалният канал е предпочитаният за общуване, а у голяма част от децата преобладава визуалният стил на учене. При децата със специални образователни потребности често се среща изоставане в речевото развитие (деца с умствена изостаналост, комуникативни нарушения) или общуването става основно по зрителен, а не по слухов път (деца с нарушен слух, аутизъм). В настоящия доклад се систематизират ситуациите и случаите, в които визуалната комуникация е задължителна в образователна среда, както и същността на различни алтернативни методи за общуване и зрително представяне на информацията.

**Ключови думи:** приобщаващо образование, визуален стил на учене, алтернативна комуникация, визуализиране на информацията, специални образователни потребности.

## Увод

Съвременният свят е наситен с технологии, той включва до голяма степен визуалния канал и зрително възприетата информация. Предпочитат се филмът и видео клиповете пред книгите и статиите, мултимедийните презентации пред устните лекции, видео разговорите и писмените съобщения пред обикновените телефонни обаждания и др. Под въздействие на такава среда нашите деца формират мисловните си връзки, начините за възприемане на информация и учене. В резултат на това, те често изпитват затруднения да разберат разказаната им приказка, темата от учебното съдържание и дори поставената устно домашна работа и чувстват необходимост от онагледяване и зрителна опора. В противен случай се наблюдава намаляване на желанието за учене. Ориентирайки се по детето и отговаряйки на неговите потребности, образователната парадигма следва да се промени като засили визуалния си характер.

Целта на настоящия доклад е да представят необходимостта, важността и формите на визуалната комуникация в съвременното приобщаващо образование.

Комуникацията е процес на обмяна на информация между поне двама събеседника. Ако единият от тях е говорител, а другият слушател, то говорителят има идея (Идея 1), която решава да сподели със слушателя. Говорителят може да предаде тази идея на слушателя по различни начини – чрез мимики и жестове, рисувайки, пишейки, говорейки, посочвайки картинки, пиктограми или реални предмети и лица, чрез други графични, картинни, звукови, физически или предметни знаци. Така представената информация преодолява ситуативната среда между участниците в комуникацията и достига до слушателя. Слушателят се нуждае, на първо място, от съхранени сетива, за да може да възприеме сигналите. На второ място, трябва да функционират правилно мозъчните центрове за обработка и анализ на сигнали от съответния вид – зрителни, слухови, езикови, тактилни и човекът да е развил умения за извършване на този анализ. Третият фактор, влияещ на разбирането е общият комуникативен код между говорителя и слушателя, т.е. дали използваните знаци (думи, жестове, мимики, написан текст, картинки) имат еднакъв смисъл и

за двете страни, дали те ги познават. При наличието на трите фактора се предполагат условия за разбиране на съобщението от слушателя и оформяне на идея (Идея 2). Но в каква степен и дълбочина ще го разбере той, дали ще го разбере правилно, зависи от неговата възраст, предишен комуникативен и житейски опит, образование и начин на мислене. Идеалната комуникация означава абсолютно съвпадане на Идея 1 и Идея 2, но това е рядко и трудно постижимо явление. Цел на комуникацията е тези идеи да се доближат максимално, а в педагогическото взаимодействие основната отговорност за това е на учителя.

## **Добри практики за визуализация**

Ще разгледаме различните групи деца подлежащи на допълнителна подкрепа, при които някои от факторите за разбирането не са налични или са затруднени. Ще предложим и възможни решения за тях.

Децата със зрителни затруднения са може би единствената група, при която общуването и разбирането на информацията се подкрепя предимно по други пътища, различни от визуалните. Тактилните и слуховите възприятия при тях заместват зрителните и визуалната комуникация е затруднена още при първия фактор за разбирането ѝ (сетивният). От друга страна, слабовиждащите деца са изключително зависими от вида на материалите, които им се предлагат по зрителен път и учителят трябва да съобрази при подготовката им размера, контраста, шрифта на текстовете, пространственото оформление.

Децата с нарушен слух се намират в най-зависима позиция от визуалната комуникация. Както знаем, зрителната и слуховата информация са най-въздействащите при човека, а при увреден слух зрителната става водеща. При възприемане на говорената реч хората с нарушен слух разчитат повече на отчитането от устните на говорещия, мимиката и движенията му, общата ситуация, отколкото на чутото. Но отчитането от устните също не е надежден метод и се нуждае от допълнителни визуални подсказки. Глухите хора използват алтернативни зрителни средства за общуване, които могат изцяло да заменят устното общуване или да помогнат за разбирането му и овладяването на речта. Писмената форма на речта при тях се въвеж-

да от ранна детска възраст, тъй като онагледява детайлно вербалния език, който е недостъпен само по слухов път. Тъй като този език не е естествения език за глухите хора, той почти винаги страда в лексикален или граматичен план. Дори да владеят писмеността, глухите деца изпитват трудности при разбиране на прочетеното и при правилно формулиране на мислите си в писмен вид. Текстовете, които не са придружени с картини, могат да не се възприемат цялостно и правилно; а филмите (образователни или художествени), придружени със субтитри, винаги са за предпочитане. Можем да обобщим, че при тази група деца има препятствия по пътя на разбирането на устната реч на равнище сензорика, обработка на слуховата информация, декодиране на вербалните езикови символи и достатъчна опитност в устната и писмената комуникация. Следователно на всички равнища те се нуждаят от визуална подкрепа.

Децата с умствена недостатъчност, които нямат сензорни нарушения, срещат затруднения при всички останали фактори, отговорни за разбирането. Те трудно анализират информацията, независимо от сензорния канал, по който постъпва тя и в следствие на това имат изоставане в развитието на речта и на познавателните им умения. Това прави необходимостта от мултисензорно преподаване много голяма. Тъй като образното мислене е най-достъпно за тези деца, онагледяването по разнообразни начини на информацията е задължително.

Децата от аутистичния спектър също са привърженици на визуализациите. Голяма част от тях не могат добре да обработят слуховите сигнали, въпреки че ги чуват. В резултат на това не говорят или имат забавено речево развитие. Неразбирането на ситуациите от ежедневието и невъзможността те да им бъдат обяснени, поражда у тях силно безпокойство и нерядко води до агресивни прояви. Може да се повлияе положително на тези особености чрез онагледяване на дейностите и ситуациите и въвеждане на алтернативни средства за общуване. Силната фотографска памет при голяма част от тези деца дори и в по-късна училищна възраст прави особено подходящи онагледяващите дидактични материали.

Децата с физически увреждания, при които е засегнат говорният апарат, също се нуждаят от визуализации и алтернативна комуни-

кация. В случаите, в които двигателното нарушение е причинено от мозъчно увреждане, както е при детската церебрална парализа, можем да очакваме допълнително езиково и познавателно изоставане, следователно и затруднения с обработката на слуховата информация. По-достъпен за обяснение и общуване за тях се оказва картинният метод в хартиен или дигитален вариант.

Деца със специфични езикови нарушения могат да се затрудняват с възприемането и анализа на вербална информация в устен или писмен вид (дислексия). Следователно те не само се нуждаят от онагледяване на информацията, но и от схематизиране на тази, която е подадена в писмен вид (подобно на децата с умствена изостаналост, слухови нарушения, аутизъм). Подобна е ситуацията за децата, за които българският език не е роден и за социално занемарените деца.

Необходимостта от значителна визуализация не се отнася само за децата със специални образователни потребности и някои други групи включени в допълнителната образователна подкрепа. Тя засяга и останалите деца, които растат в света на дигиталните технологии. Особено чувствителни от тях, съобразно разглежданата тема, са тези с визуален стил на учене. Тези деца запомнят лица, но често забравят имена и фамилии. Лесно намират пътя дори на места, където са били само веднъж. Често използват думи като „погледни“, „видя ли“, „красив“, „ярък“, „зелен“ и др. Тяхното мислене е предимно образно. Имат богата фантазия и в мислите им постоянно присъстват картинки, представи, разиграват се ситуации. Зрителната им памет е много добре развита, но трудно разбират словесни инструкции и често ви молят да ги повторите. Бързо запомнят цвят, форма, размери, лесно разказват по картинки. Очите им постоянно търсят информация. Децата от този тип се нуждаят от силна визуализация в обучението. Те обичат да рисуват, да конструират, често ги наричат мечтатели. Онагледяването за тях е най-успешно с изображения, предмети, рисунки, филми, видео, компютърни презентации, карти и диаграми. Много важни са учебниците и помощните материали, ако са добре илюстрирани. Имат тенденция към учене в тишина. Обикновено трудно работят в група. При опит за възпроизвеждане на информация, те използват визуализация.

Индивидуалните потребности на разглежданите групи деца ни дават достатъчно основания да наблегнем на визуалната комуникация в преподаването. Това може да стане чрез зрително поднесени езикови и неезикови средства, чрез алтернативни средства за общуване и методи за визуализиране на информацията.

Отделни символи, които могат да заменят или допълнят думите, ако те не са достатъчно разбираеми за децата са следните:

- естествени жестове. Тях използваме без да се замисляме в комуникацията, но понякога забравяме за това. Това са посочващите жестове, движенията за „да“ и „не“, размахването на показалец за назидание, махането с ръка за поздрав, раздяла или покана и др.
- реални предмети. Например, за да се покаже учебният предмет, по който ще се учи, се показва неговият учебник. Или чрез показване на химикалка се обозначават писмените задачи. Предметите могат да бъдат символи на дейности, на място или на вещь.
- снимки. Снимките са голяма крачка към символния свят, доста различна от реалните предмети. Но въпреки това са много полезни, тъй като можем да покажем снимки и на ситуации, за които не разполагаме с триизмерни предмети. За някои деца (с аутизъм например), за които дори картинките са непонятни, снимките са отличен начин да покажат точно какво желаят, правила са или ще правят. Снимки можем да използваме и за традиционно онагледяване на ситуации, които коментираме с децата.
- рисувани картинки. Чрез тях можем да обозначаваме предмети и явления, действия, качества, признаци, чувства, отношения. Можем да ги рисуваме на момента, онагледявайки казаното или елементи от него, замествайки някои думи в текст с рисунки. А можем да използваме и предварително подготвени картинки. Различни картини можем да показваме и за предмети или явления, които искаме да онагледим, а не можем да покажем реално в момента.
- надписи. Те притежават високо равнище на символизъм, тъй като онагледяват словесния език. Но съществува междинен



етап, на който това може да не е осъзнато от децата и това е етапът на „глобално четене“. Глобалното четене на думи се различава от аналитичното (същинското) по това, че написаната дума се разпознава от детето като картинка по несъществени признаци. Разбира се броят на заучените по този начин думи е ограничен, но въпреки това е подходящ начин за въвеждане на децата (особено тези с нарушен слух) в света на словото. Аналитичното четене на думи и написаните такива са подходящо средство за комуникация с деца, които не владеят речта на равнище изречение, затрудняват се в слуховия анализ на речта, нуждаят се от нагледна опора за осмисляне на чут или прочетен текст чрез ключови думи.

Освен отделни визуални символи съществуват и цялостни, алтернативни на говорената реч системи за комуникация, базирани на зрителния анализатор. Такива са жестовият език, дактилната азбука, писмената форма на речта и картинни системи, напр. PECS. Те се прилагат и помагат на деца с нарушен слух, аутизъм, умствена изостаналост, комуникативни нарушения (дисфазия на развитието, говорна диспраксия, тежки говорни нарушения, алалия).

Жестовият език е цялостна езикова система, равностепенна на словесния език. Притежава своя лексика, граматика и прагматика. Учителят може да научи елементи от него, с които да подпомага разбирането на дете с нарушен слух или аутизъм, а при необходимата мотивация да го овладее цялостно. Преимущество на жестовете е, че те могат да съпровождат говорената реч, без да я възпрепятстват или да изискват предварително подготвени материали. Добър вариант е и използването на жестови преводачи в клас.

Дактилната азбука, наричана още пръстова или „писане във въздуха“, изразява всяка буква от националната азбука с определено разположение и движение на пръстите на едната или двете ръце. Дактилът е лесен за заучаване и при тренировки може почти да достигне скоростта на говорената реч. Той дава възможност на децата с нарушен слух да видят всичко казано от учителя с голяма точност. Отчитането от устните на учителя има същата функция, но то не е достатъчно информативно, тъй като артикулирането на звуковете не винаги е видимо за очите. За да разчита на отчитането от устните

си учителят трябва да спази необходимите правила за зрителен контакт, осветление, ясен говор, опростен изказ.

PECS е система за комуникация чрез размяна на картинки, която се използва предимно при децата с аутизъм. Чрез нея неговорещите деца могат да се „изразят“ и да бъдат разбрани, а неразбиращите езика да разберат посланието на учителя. Използва се по-скоро при индивидуално общуване с детето, отколкото с група. Тъй като за всяка дума в изречението се използва отделна картинка или символ, може да послужи за онагледяване и упражняване на граматическите правила на езика от всички деца в класа. Например при онагледяване на разделното писане на предлога и думата, които са на две различни картончета.

Писмената форма на речта има стойност за набавяне на информация за всички описани по-горе групи, които владеят словесния език. В случаите, когато словесният език е недостъпен или недобре овладян, писмената реч губи своя смисъл, тъй като е цялостно или частично неразбираема. Предоставянето на учениците на писмени текстове върху говорения в клас материал им дава възможност за пълното му възприемане, за работа върху текста, за проверка на непознатите думи. Допълнителни улеснения за зрителен и логически анализ на писмените текстове са:

- план на текста;
- използване на различни цветове за подчертаване на водеща информация;
- уголемен или удебелен шрифт;
- изясняване и работа с непознатите думи;
- онагледяване на текста с картинки или снимки;
- схематично представяне на текста чрез таблици, схеми и диаграми.

Сравнително нов за българската практика метод за схематично представяне на информацията е методът на мисловните карти. Те могат да бъдат предварително подготвени от учителя или изобразявани в момента на обясненията от него, но по-ефективно е, ако се правят съвместно с децата. Методът е подробно описан от Тони Бюзан в книгата „Твоят ум може всичко. Мисловни карти“. Самият автор ги определя като „универсален ключ за пълноценно използ-

ване на мозъка“ (Бюзан, 2010: 59). Чрез тях можем да въздействаме за изграждането на мисловни връзки между предметите и явленията, за йерархични структури в съзнанието на децата, да преодолеем неразбирането на сложните изречения в текста, да наблегнем на водещата информация и на структурата ѝ. Бюзан определя четири основни характеристики на метода (Бюзан, 2010: 60):

1. Обект или тема, която се откроява като централно понятие;
  2. Основни подтеми, които излизат от централното понятие като клони;
  3. Клоните включват ключово изображение или дума, изписана върху свързана с централното понятие линия. Второстепенните теми също се изобразяват като разклонения на по-високо ниво;
  4. Клоните се свързват с мрежовидна структура.
- Мисловните карти могат да се обогатяват с цветове, изображения, символи, което им придава индивидуалност.

## **Заклучение**

Съществуват множество начини да общуваме с децата, давайки им богата зрителна опора. Конкретният подход избираме според децата, на които трябва да послужи, техните предпочитания, възможности, възраст, степен на развитие. Понякога учителят опитва различни методи, докато открие най-полезния за конкретното дете. Колко бързо ще го открие зависи от неговите умения, усет и от магията да бъдеш учител.

## **Библиография:**

Бюзан, Т. (2010). *Твоят ум може всичко. Мисловни карти*. София: Софтпрес.

# Приобщаващото образование и мястото на българския учител в него

*Борислава Асенова*

главен експерт в Министерство на образованието и науката

**Резюме:** В настоящия доклад се предлага анализ на процесите, които протичат на ниво образователна институция относно прилагането на нормативната уредба, от гледна точка на приобщаващото образование. Масовият български учител има добра теоретична и практическа подготовка в своята област, но по отношение на приобщаващото образование е желателно да положи повече усилия при работа с нуждаещи се ученици. За целта са разгледани казуси от практиката, за да му се помогне да се ориентира как да процедира при необходимост от прилагане на елементи на приобщаващо образование. Коментирани са два частни случая, компоненти от които може да се случат във всяка една образователна институция.

**Ключови думи:** приобщаващо образование, приобщаване, интеграция, индивидуалност, учител, родител, дете и ученик.

## Въведение в проблема

За изтеклата учебна 2016-2017 година се отчита затруднение от страна на учителската общност при оформянето на големия обем от документация, най-вече тази, която се отнася до държавните образователни стандарти (ДОС) за приобщаващо образование, които са утвърден с Наредба за приобщаващо образование и които са обнародвана в Държавен вестник на 27.10.2017 г. Това доведе до промяна, която е насочена главно към намаляване на административната тежест по отношение на документацията.

Неоспорим факт е, че учителят ежедневно се грижи, образова и общува с децата и го прави по възможно най-добрия начин за него. Но отговаря ли на потребността на всяко дете, правилно ли го прави от гледна точка на методите и средствата, които се използват в съвременното образование? Това е много важен въпрос, който води до субективни отговори. Факт е, че и преди влизането в сила на Закона за предучилищното и училищното образование (ЗПУО), българският учител осигуряваше подкрепяща среда на всяко дете, което по-трудно се вписва в средата, независимо от причината и от обстоятелствата, около него. Тогава се говори за интегрирано обучение, при което детето се приспособява към средата, а при включващото обучение – средата се адаптира към детето. Днес говорим за приобщаващо образование, където личността на детето се поставя в центъра, с неговата индивидуалност. От тук произтича изключително важната роля на учителя, който работи ежедневно с двадесет и пет, дори тридесет деца в групата или класа, с техните различни съдби, възможности и семейства. В процеса на работа негови партньори са специалистите, родителите, директорът на институцията, Отдел „Закрила на детето“ и не на последно място държавни структури и местната власт.

Успява ли българският учител да отговори на предизвикателствата на приобщаващото образование, като заеме основна роля в процеса? Това е въпросът, на който се търси отговор в доклада.

## **Мястото на българският учител в процеса на реализация на приобщаващото образование**

Министърът на образованието и науката утвърждава със заповед Наредба за приобщаващо образование. В нея са разписани видът подкрепа и дейностите, които произтичат от нея, ролята на всеки един участник, който има отношение към детето/ученика. Участници: деца/ученици, учители, специалисти, помощник на учителя, родители, представители на Център за подкрепа за личностно развитие, Център за специална образователна подкрепа, специално училище, обслужващи звена (Регионален център за подкрепа проце-

са на приобщаващото образование, Държавен логопедичен център), Център за обществена подкрепа, а също така и представители на неправителствения сектор.

Приобщаващото образование е насочено към всички деца и ученици, които се обучават в образователните институции. Целта е да се създадат условия и да се отвори пространство за развитие на детето и ученика, използвайки неговите възможности, което налага прилагането на индивидуалния подход от страна на възрастния. Нека ясно да се разбере, че тук не говорим вече само за децата със специални образователни потребности (СОП), тук говорим за всеки отделен случай на дете и ученик, което не може да се впише в учебната среда. Причините, разбира се, не може да се изчерпят, но част от тях са: социално-икономически, религиозни, демографски, различен майчин език от българския, здравословни, интелектуални и др. Вторичните причини могат да бъдат поведенчески, психологични, интелектуален дефицит, повишени способности и др. В зависимост от потребността и възможностите на детето и ученика Наредбата регламентира реда и условията за осигуряване на обща и допълнителна подкрепа.

Прилагането на Наредбата за приобщаване доведе до сериозно недоволство сред учителите, особено относно обема от документация, която следва да се изготви. Това не остана незабелязано от нормотворците, които написаха нова Наредба за приобщаващо образование, наричана по-долу за кратко „Наредбата“. Наредбата е обнародвана в Държавен вестник и е в сила от 27.10.2017 г., тя е приета с ПМС № 232 от 20.10.2017 г. Промяната в нея е насочена главно към облекчаване на административната тежест по отношение на документацията, която се изразява в намаляване 10 пъти на административните задължения на учителя – ако в едно училище има 15 ученика, които ползват допълнителна подкрепа за личностно развитие, екипът за подкрепа за личностно развитие (ЕПЛР) трябва да изготвя 480 писмени документа. В новата Наредба те са сведени до около 45 документа годишно. Друга съществена промяна е насочена към въвеждане на *координатор в детската градина и училището*, който да разпределя и координира отговорностите по подкрепата за личностно развитие на децата и учениците, вместо координиращ

екип. Така се избягва препокриване на функции с екип за подкрепа на личностното развитие (ЕПЛР).

Учителят обучава и възпитава поколения, изгражда ценности, формира навици и характери. Негово задължение е да предаде знания и умения на децата, които да придобият устойчивост в бъдеще. Процесът на обучение неминуемо е свързан със средата и възможностите на ментално ниво на всяко дете и ученик. От учителя се очаква да вникне в детската личност, да разбере това, което носи като интелектуални възможности, различни компетенции, умения и емоции и да пречупи тази информация през призмата на класно-урочната система, осигурявайки равен достъп до образование на всяко дете и ученик. Процесът на обучение е двустранен и учителят дава от себе си не само знание, но и поведение, отношение и пример на подрастващите. Той може да мотивира и запали искрата към ученето у децата и учениците, но може и да я угаси още в зародиш.

## **Казуси от практиката – в помощ на професионалната реализация на учителя**

Учителите са хуманисти и новатори, но дали успяват да отговорят на предизвикателството на съвременното дете и ученик? Отговорът вероятно се корени в реалното отразената действителност в детската градина и училището. За целта ще представя два казуса от практиката, която имам като ресурсен учител и експерт в областта на интеграцията, включващото, а сега приобщаващото образование на децата и учениците.

### **1. Случаят с Криси**

Криси е на 4 години и постъпва в детската градина. Грижи за детето полага основно майката. Това се разбира от ежедневния контакт с нея от страна на персонала в детската градина. До този момент майката е споделила, че с бащата са разделени. В процеса на работа учителите виждат, че Криси трудно задържа вниманието си и не изпълнява инструкциите на учителите. Идването му сутрин е придружено с лесна раздяла с майката, поради обещанията, които се дават

от нея, свързани с материална придобивка (нова играчка или нещо сладко за ядене). Влизайки в групата, първото нещо, което прави детето, е да се похвали на останалите деца какво ще получи от майка си. Докато не успее да привлече вниманието на децата към себе си, не се отказва, дори става досаден, като прекъсва играта на някои от тях. След поредната подкана на госпожата да се приготвят за закуска, всички деца отиват да си измият ръцете и да закусят. Миенето на ръце за Криси означава да пререди другарчетата си на мивките и след това да ги накара да се състезават кой пръв ще изяде закуската си. Следват регламентирани ситуации по-времето на които Криси става, без явна причина, разхожда се от маса на маса, като така пречи на децата. При забележка от страна на учителя, той отговаря жлъчно и не желае да изпълни дадените указания и молби да се върне на мястото си и да довърши работата си. Обучението за него е провалено, отчасти това е валидно и за останалите деца. Следват свободни игри, по време на които Криси отново се опитва да привлече вниманието на децата като бутне направената от кубчета кула, ритне замъка на принцесата или настъпи камиона, натоварен с рингове. Обядът протича така както и закуската. Следобедният сън за Криси е времето, през което отпочиват сетивата му, но и време, в което да си починат всички от него. Следобедната закуска е възможност за пробуждане и време за състезание. Следва игра навън, където Криси скача от люлката и пада върху друго дете, бутайки го на земята. Детето си ожулва леко ръката.

По подобен начин протича всеки ден от едномесечното посещение на Криси в детската градина. Учителите дават обратна връзка на майката ежедневно, когато прибира детето от детска градина. Майката изразява становище, че на Криси му е трудно в новата среда и му трябва време да се адаптира. Коментарът на майката във връзка със случая с ожулената ръка на другарчето, е че са деца и това е в рамките на нормалното, след като и родителите на пострадалото дете не са предявили никакви искания.

Поведението на Криси е обсъдено на педагогическия съвет, като се взема решение координаторът на детската градина да изпрати писмо до майката от името на директора с покана за среща, на която ще присъстват директорът, координаторът, двамата учи-



тели на групата и помощник-възпитателят. Писмото е изпратено с обратна разписка до адреса, който майката е подала. На уговорената дата се събират гореспоменатите лица. Води се протокол от срещата. Всеки един от участниците изразява своето виждане и споделя опасения, че е необходимо да се вземат адекватни мерки и да се осигури обща подкрепа за детето. Общата подкрепа да включва индивидуални и групови консултации от психолог, за които родителят трябва да даде съгласието си. Майката започва да споделя, плачейки, че проблемът е в техните взаимоотношения с бащата на детето. Тя разкрива, че Криси има проблеми с поведението и общуването с децата и за това е направена консултация с клиничен психолог от Детската педиатрия в София и му е поставена диагноза „Дефицит на вниманието“. Майката разказва на присъстващите, че като малък винаги е бързал, блъскал се е в мебели, няма чувство за самосъхранение. Поставянето на диагнозата става през лятото, малко преди Криси да започне да посещава детска градина и поводът е бил нараняване на дете на детската площадка. Майката е информирала бащата на Криси за проблемното поведение и за нуждата от консултация от специалист, към когото я насочила нейна приятелка. Бащата бил твърдо против. Причината, която изтъква майката да премълчи тези факти пред директора и учителите, е страхът от бащата, който може да стигне до саморазправа не само с нея, но и с представителите на детската градина. На въпроса на един от учителите направена ли е консултация с отдел „Закрила на детето“, майката споделя, че не е търсила тяхното съдействие, защото няма граждански брак, а и след преживяното съжителство с него изпитва страх да не ги притеснява. Директорът обяснява на майката, че когато трудностите, които изпитва дадено дете с обучението и социализацията си, не се отнасят до организация на режима в детската градина и педагогическите способности на персонала, се търси причина извън детската градина. При съдействие от страна на родителите винаги се стига до решение, но когато няма разбиране от страна на родителите, директорът в качеството си на представител на институцията, информира отдел „Закрила на детето“ за липсата на обратна връзка с родителите и съдействие за осигуряване най-добрия интерес на детето и равен достъп до образование.

Директорът поощрява майката за споделената информация и я насърчава да потърси подкрепа от социалните служби, ако бащата на Криси ги притеснява. Срещата приключва с решение: Криси да посещава психолога в детската градина, с подписано съгласие от майката. Въведена е и тетрадка за обратна връзка между майката, учителите, помощник-възпитателя и психолога, като всеки един от тях попълва ежедневно графите, които показват общуването, обучението и цялостното поведение на Криси, като поставят точки – червена за най-високо постижение, зелена за добро постижение и черна за ниско постижение. Изборът на цвят за точка се съобщава на Криси от възрастния и се мотивира, като изисква и неговото мнение. Целта на това е да си изгради адекватна оценка за себе си, да може да развие чувство за справедливост и да е мотивиран да проявява повече старание в дейностите в детската градина. Ролята на майката е да има подобна тетрадка вкъщи, но с графи, които са насочени към затвърдяване на трудовите навици и семейните ценности – подреждане на играчките, оправяне на леглото, поставяне на прибори за храна и разтребването им, изработване на украса за дома за определени празници, заедно с мама и др. Графите се попълват със съответните точки, след обсъждане с детето. Разбира се поощрителните награди от учителите и родителят са винаги ориентирани към стимулиране на лидерските умения на Криси, в детската градина, както и за повече време за ползване на компютърна техника у дома. Цялата среща отнема два часа, но решенията, които се вземат са изключително сполучливи. Само до края на първото полугодие промяната в поведението и отношението към децата е видима. Учителите и родителят ежедневно си разменят тетрадките и споделят впечатления, макар и за три минути на вратата. Самоконтролът от страна на персонала в детската градина и родителя, като отговорност да спазят взетото решение, да демонстрират упоритост и лично отношение към Криси, е добър пример от страна на всички възрастни. Учителите и помощник-възпитателят проявяват усърдие и нито за момент не се оплакват и не изгубват надежда, че усилията им ще са напразни. Майката приема всичко, което ѝ се отправя като препоръка от психолога и учителите и спазва своята уговорка относно решението, което е взето.

## 2. Случаят с Анди

Вторият случай е за дете, което ще наричам Анди, която е на 5 години и има сериозната задача да се подготви за първи клас. Макар и в първа подготвителна група, тя за два месеца се ориентира в буквите и пише малките имена на своите близки. Анди е своенравно дете с тежък характер. Исква да получи всичко, което си пожелае. Тя има, по наблюдение от учителите и директора на детската градина, по-бързо развитие и огромно желание да демонстрира лидерските си умения. Учителите трудно се справят с нея и не могат да овладеят ситуация на изблик на гняв, придружен с вербална агресия и при всяка ситуация викат бащата, който работи наблизко. Родителят се отзовава всеки път, но единственото, което получава като обяснение, че не могат да се справят с нея. Каква е причината за това нейно поведение, как се е стигнало до това, отговор дава само детето на родителя, а доколкото то си фантазира или казва истината – това не може да се разбере. Една вечер, когато бащата отива да вземе детето си от градина, му връчват в коридора декларация за съгласие за посещение при психолог, която да попълни. Никой не го кани да седне да му обясни и да се запознае с процедурите по осигуряване на подкрепа и необходимостта от това. Родителят попълва декларацията, носи я на другата сутрин с ясното убеждение, че щом учителите са преценили, значи има проблем и това е възможност за справяне с него. Минава месец, ситуацията не се променя. Никой не дава обратна връзка за случващото се в градината. След поредното повикване на бащата от работа и липсата на обяснение и дори липсата на какъвто и да е контакт с учител, майката написва жалба до директора. В нея излага становище по въпроси, които се отнасят не само поведението на дъщеря ѝ, но и по други въпроси, отнасящи се до организацията на работа в детската градина и ролята на учителите и помощник-възпитателя, който се оказва, като да изнемва функциите на учителите, след като се обажда на бащата да дойде да укроти детето. Жалбата води до преместването на помощник-възпитателя в друга група. Бащата вече не бива викан от работа, но детето продължава да буйства, а родителите да не са информирани от учителя, който предава на тях в края на деня детето. Ако попита родителят как е минал денят, тогава му казват, че положението е страшно. Ако попиташ Анди, тя казва,

че всичко е наред, т.е. детето започва да лъже. Нито един от възрастните не търси причината, за агресивните прояви на това умно дете. Директорът, а очевидно и учителите, не търсят решение в подкрепа на детето, а и на родителите.

## **Изводи и обобщения**

Ако сравним двата случая ще видим как те имат общи параметри, но и се различават. Родителите на двете деца са грижовни и отговорни за тях, това е водещо. Имат затруднение в комуникацията с учителите, при първия случай това е в началото. Разликите са насочени основно към отношението на институцията в лицето на директора и учителите към родителя. Когато има взаимодействие и зачитане на авторитети от двете страни родител – учител, тогава детето има напредък. Основополагащо в процеса на приобщаване е отношението. Независимо от това дали учителят има нужната квалификация или е с напреднал педагогически стаж, или е млад учител, без педагогически стаж важна е представата за организация на целия процес на ниво група и индивидуално дете. Учителят е водеща фигура, неговата роля е основна. Той организира, планира, обучава, формира, определя и проектира и моделира у децата светоглед, мироглед и представи за тях самите и заобикалящият ги свят. Той инициира дейностите за децата и учениците, защото ги познава и прекарва достатъчно време с тях.

Наредбата за приобщаващо образование вменява на учителят отговорността да е водещ в образователния процес, защото е свързан ежедневно с детето/ученика и познава неговите навици, възможности и дефицити. Учителят, както в първия казус бе споменато, задължително информира родителя за промените, които забелязват у детето и за трудностите, но го прави по достъпен и разбираем за родителя начин, без да влага каквато и да е емоция. Със сигурност трудните деца изискват повече усилие и кураж у учителя, но те са и предизвикателство към тях самите да успеят, търсейки нови методи и техники за овладяване на поведението и предизвикване на интерес в детето и ученика. За целта учителят трябва да бъде подкрепен от директора, от специалистите в детската градина, чрез допълнителна

квалификация, насоки и информация, която може да му е полезна. Нужна е промяна, в посока на нагласите и мисленето, за да може думи и изрази като „равен достъп до образование“, „зачитане на различието“, „приемане“, реструктуриране на учебно съдържание“, „подкрепа“, „взаимодействие“ да не бъдат част от законовата рамка, а да се превърнат в реалност.

През последните години практиката показва, че българският учител е изправен пред преодоляване на редица бариери, свързани с предразсъдъци, налагани от обществото ни години наред, заклеявайки различните и поставяйки ги в неравнопоставеност. В тази връзка Йосиф Нунев посочва, че „дълги години българските учители имаха комфорта да работят в образователна среда, значително изчистена от „проблемни“ деца и ученици“ (Нунев 2017: 109). Това е така, само, че днес всички деца и ученици, независимо от ниво на интелектуално функциониране, различни дефицити, религия, поведенчески прояви и статут на самоопределил се представител на етническо малцинство или имигрант, се обучават в българското училище. Сблъсквайки се с многообразието в групата и класната стая, учителят трябва на бъде изключително добре подготвен по въпросите на приобщаващото образование. Учителят трябва да организира учебната среда по начин, който да отговори, от една страна, на ограниченията на традиционните форми на организация на учебния процес, от друга страна, да прилага нетрадиционни подходите и методи в обучение. Успее ли да се справи, значи върви в правилна посока, защото от него зависи доколко детето и ученикът ще бъдат мотивирани да останат в детската градина и училището. Само че учителят трябва да бъде подкрепен от директора на образователната институция, от колегите си и не на последно място от родителя, защото страхът от промяната и липсата на въображение остават широко разпространени сред много от учителите и училищата.

Учителят има важна и съществена роля в българското образование, но той не може да се справи сам. Той има нужда от екип, от съмишленици, с които да преодолее предизвикателствата на образователната система. Доброто партньорство, взаимната комуникация между учителя и родителя е от изключителна важност. То създава условия за организиране на обучението на детето и ученика по въз-

можно най-добрият начин, базирайки се на обмяната на информация. В крайна сметка целта е една – детето и ученикът да получат знания и умения, които ще претвори в свои бъдещи дела и постижения.

## **Библиография**

1. Наредба за приобщаващо образование. Приета е с ПМС № 232 от 20.10.2017г. и обн. ДВ, бр. 86 от 27.10.2017 г, в сила от 27.10.2017 г.

2. Нунев, Й. (2017). *Педагогически аспекти на приобщаването и интеграцията в българското образование*. Пловдив: Астарта.

## **Детският потенциал – мотивация и разгръщане в училищната среда**

*Теодора Иванова Влахова-Петрова – директор  
Елица Красиминова Георгиева – училищен психолог  
Раица Костадинова Георгиева – ресурсен учител  
ОУ „Св. Климент Охридски“ с. Буковлък, общ. Плевен*

**Резюме:** Приобщаващото образование дава нова визия на образователната система. Детето и неговата индивидуалност са в центъра на учебния процес. Ролята на учителя и специалистите е да пробудят мотивацията, да развият силните страни и разгрънат заложенния потенциал у детето. Емоционалната интелигентност дава възможност за прилагане на един различен метод и нова гледна точка на училищата, с което ги превръща в ефикасен социален инструмент. Те успяват да изградят личности с адаптивно социално поведение. Приобщаващото образование дава шанс за използването на разнообразни подходи, които преобразуват училищата, за да създадат култура, която ги превръща в една „загрижена общност“. То става място, на което учениците се чувстват уважавани и свързани със съучениците и учителите, както и със самото училище. Срещат се, контактуват, обменят идеи, сътрудничат си, развиват своя потенциал, работят в екип, самоопределят се като личности, решават проблеми като част от споделяната им култура. Приобщаващото училище може да обедини и предложи алтернатива на всяко едно дете, да се чувства ценно и значимо. Така осъзнати, изградени и социализирани учениците ще бъдат вградими първо в училищна среда, после в общността и накрая в обществото.

**Ключови думи:** училище, приобщаващо образование, мотивация, емоционална интелигентност

## Въведение

Училището е институция, която гарантира на децата научаването на основни житейски уроци. То играе основна роля за култивирането на характера чрез насаждане на самодисциплина и емпатия, които на свой ред позволяват искрено приемане на гражданските и морални ценности.

През последното десетилетие сме свидетели на висок ръст на научните изследвания в областта на емоциите. Възникват въпросите: *Генетична даденост ли е интелигентността и променя ли се от опита и способностите? Какви фактори действат, когато хора с висок коефициент на интелигентност се провалят, а такива с умерен коефициент се справят удивително добре?* До този момент един от основните критерии за дефиниране на интелигентността бе високият коефициент на интелигентност (IQ). Най-новите проучвания показват, че интелигентността представлява около 20 % от факторите, които определят успеха в живота и следователно 80% се определят от съвсем различни сили. Разликата често се дължи на способностите, които се наричат емоционална интелигентност (EQ) и включват самоконтрол, себепознание, социални умения, емпатия както и способността за мотивация. Тези умения могат да бъдат развити у децата и те да получат по-добър шанс да използват интелектуалния потенциал, даден им от генетичната лотария, независимо какъв е той.

Различни проучвания доказват, че хора с високо ниво на емоционална интелигентност притежават едно по-високо ниво на психологически комфорт в личния живот. Те са по-устойчиви на стрес – тревожност – депресия. Изглеждат умерени, справят се с немислими проблематични ситуации и винаги са предразположени към околните. Емоционалната интелигентност е пряко свързана с почти всеки съзнателен процес в личността – от вземането на решения до академични постижения. Психологът Даниъл Голман предлага теория, според която емоционалната интелигентност се изгражда върху 5 определящи елемента:

**Себепознанието** е способността да разпознаваме и разбираме своите собствени емоции. С цел да го усъвършенстваме трябва да съблюдаваме и разпознаваме различните си емоционални реакции.



Голман твърди, че хората, които притежават развито себепознание, имат изявено чувство за хумор, увереност в личността, уменията си и яснота относно чуждото възприятие за тях самите.

**Самоконтрол** – В допълнение на това да имаме знание за емоциите си и тяхното въздействие върху другите, емоционалната интелигентност изисква способност да контролираме и управляваме емоциите. Това не означава потискане или прикриване, а предполага изчакване на правилния момент, ситуация и подход, в който да намерим емоционален израз.

**Социалните умения** се изразяват в способността натрупаната информация да бъде приложена в ежедневната комуникация и взаимодействие с другите. Прояви на социалните умения са активното изслушване, вербалните и невербалните комуникативни способности за въздействие, лидерската позиция, убедителността. В професионален план работодателите извличат ползи от способността си да създават взаимоотношения със служителите си, докато служителите от своя страна могат да развият екипността с колегите си.

**Емпатията** е способността да разбираш и съпреживяваш чувствата на другите и е абсолютно предопределяща за нивото на емоционална интелигентност. Тя съдържа както способността ни да разпознаваме емоционалните състояния на околните, така и способността ни да отговаряме в съответствие и пълнота на тях. Да развиваме този елемент също така ни позволява да опознаваме динамиката в човешките взаимоотношения. Личностите, при които се наблюдава развита емпатия, притежават силно изразена индивидуалност в отношенията си в професионален и личен план. Те разбират вътрешните емоционални процеси, протичащи в хората около тях и правилно интерпретират различните ситуации съобразно чуждите нагласи и очаквания.

**Мотивация** – Вътрешната мотивация също играе ключова роля при изграждането на емоционалната интелигентност. Такива личности извличат мотивация чрез източници по-усложнени от славата, благосъстоянието, разпознаваемостта и признанието. Вместо това те притежават устрема и страстта към постигане на собствените си цели и удовлетворяване на съкровените си потребности. Те избират пътища, които водят към духовно усъвършенстване, обогатяване на

ниво опит и сила на усещанията. Те са предразположени към активен начин на живот, поставяйки си неотклонно цели и високи стандарти, отдавайки се на необходимостта от създаване на своя следа във времето. (Голман: 2011)

Личностното развитие на всеки човек е резултат от взаимодействието между него и социалното обкръжение, т.е. ние се формираме като личности в семейството, групата и общността, в която живеем. Семейната среда е първият кръг на социализация и оказва най-силно влияние за формирането на детската индивидуалност. При продължителен контакт в семейството, с родителите и обкръжението от значимите близки, детето усвоява различни роли и еталони на поведение, а статусът на това семейство неминуемо се превръща в статус на самото дете. С други думи, това което ни заобикаля има критично значение за изграждането ни като личност. Училището се явява естествено продължение на постигнатото до този момент от семейството. Образователните институции са вторият кръг на социализацията. Първичната социализация е най-важна за индивида, но е базисна структура на всяка вторична социализация, която трябва да наподобява структурата на първичната социализация. Учителите са в позиция на значими възрастни, които трябва да преведат децата към по-голямата общност, те стават партньори в откривателството на интересите на децата. В състояние на социална и икономическа криза, засегнала над 30% от българските деца, при нарастваща дистанция между семейството и училището и голям брой деца, които се отглеждат в т.нар. *преходни семейства*, психичното здраве, устойчивост и добруване на българските деца са застрашени. Затова е наложително училището, като средище, което събира на едно място голям брой деца, да осигури непосредствена възможност за превенция и интервенция при възникване на криза, за специализирана подкрепа или за бързо организиране на такава, при създадена се необходимост. Връзката между училището и родителите като основни партньори е прекъсната, а доверието между тях – разрушено. Комуникацията между родител и учител е затруднена, поради нарушени взаимоотношения родител – дете. Училищата са изправени пред необходимостта ежедневно да мобилизират усилията си да задържат децата, да ги мотивират за учене, да се сблъскват с труд-

ностите на родителите, да предоставят социална помощ, да търсят съдействие отвън. В контекста на новия Закон за предучилищното и училищното образование са включени всички дейности и форми на подпомагане, които да се предлагат на децата и учениците, за да могат да бъдат приобщени, за да завършат своето образование. Това са дейности и форми, които са основани на ценностите за личностното развитие и приобщаващо образование: подкрепа за личностно развитие, изграждане на позитивен организационен климат, утвърждаване на позитивно отношение и развитие на училищна общност. Чрез тези дейности се гарантира да се достигне детето и да бъде подкрепено то в ученето, научаването, участието и разгръщането на неговия потенциал. Друга възможност да се идентифицират проблемни деца и ученици и да се създава организация на нужната образователна подкрепа за преодоляване на тези проблеми предоставя Наредбата за приобщаващото образование.

Наред с това етнокултурното разнообразие, изразено в неговите етнически, религиозни и езикови измерения, е едно от най-сериозните предизвикателства пред което е изправена българската образователна система към настоящето относно управлението, както на ниво отделно дете или ученик, отделна група или клас, детска градина или училище, така и при функционирането ѝ като единна система от механизми. *Подкрепата за личностно развитие* се явява нов компонент в образователните политики, който свързва и обединява ресурсите на средата на всички нива. То регламентира организиращия принцип на подкрепата за личностно развитие като обща и допълнителна. Сред децата и учениците с голяма нужда от подкрепа особено място заемат ромските. Ниският социален статус на ромите е честа причина за неволното възпитание на агресия, която детето впоследствие пренася в училище и го съпътства през целия живот. Занижената самооценка е предпоставка за заемането на подчинена позиция във взаимоотношенията и затруднява реализацията на личността в живота. Ранните бракове също са пречка за изграждане на зряла личност. Неграмотността и ниската ангажираност на родителите лишават децата от адекватни грижи, натрупват се дефицити и се отнема правото за един равен шанс.

## Добра практика

Пред такова предизвикателство е изправен и колективът на ОУ „Св. Климент Охридски“ – с. Буковлък, община Плевен. Опитът на учителите дава възможност да търсят и развиват идеи, за да намерят пътя към децата с ромски произход. Споделянето и обменяне на добри практики и информация е ключов момент в работата им. Негативната нагласа на родителите, виждайки училището като изискваща институция, която излиза извън границите на техния мироглед е основна пречка за постигане на желаните резултати.

Наредбата за приобщаващото образование даде възможност да бъде назначен екип от специалисти: ресурсен учител, психолог и педагогически съветник, които заедно с учителите подпомагат, консултират и подкрепят всеки нуждаещ се ученик, но истинските им усилия са към разгръщане потенциала на децата със специални образователни потребности. Съобразявайки се с диагнозите, потребностите и силните страни е направена оценка на индивидуалните потребности на 11 ученика. Успешното разгръщане на личностния потенциал на учениците със специални образователни потребности е стимул тази практика да бъде успешно приложена при останалите ученици с обучителни затруднения, чийто родители не желаят да дадат съгласието си децата им да минат на допълнителна подкрепа.

Екипът от специалисти е разработил и прилага успешно тристепенен модел в работата с ученици със специални образователни потребности. На първото ниво се работи индивидуално с ученика и родителите му. Цели се изграждане на доверие и придобиване на информация относно силните страни. Нужно е родителят да осъзнае и приеме уникалността на собственото си дете. Изграденото доверие между специалист – учител – ученик – родител е стабилна основа, за да се премине на второ ниво, където работата се изразява в групова дейност. Чрез екипността в малка група се цели учениците да развиват в себе си емпатия, толерантност, съпричастност и лична отговорност. В малки групи само от ученици със специални образователни потребности се прилага в умален модел този на климата в класната стая. Осъзнали ролята си на ученици и приели режима в училище, те ще могат с лекота да го пренесат в реална класна обстановка и

сред съучениците си. В това ниво се залага на отношението учител – ученик, защото чрез различни позитивни отношения, всекидневно прилагани, учениците стигат до осъзнатата лична отговорност. Педагогическата практика се изразява в уреждане на базари и изложби за отбелязване на различни празници – Коледа, Великден и др. Представянето на открити уроци, използването на игрови модели, ролеви ситуации, учебни дейности със заложена екипност и взаимопомощ, дават самочувствие на децата със специални образователни потребности да се чувстват като успели ученици.

На трето ниво, учениците със специални образователни потребности, стъпили върху здрав фундамент от отношения и лична отговорност, по-лесно се „вписват“/„вграждат“ в класа и училищната среда. Всичко научено от тях се прилага с лекота в целия училищен фронт. Работи се в по-големи групи като се залагат стратегии, които включват изяви в масови извънучилищни и извънкласни форми, за да се постигне добър макроклимат при ученици от начален етап, прогимназиален етап и училището като цяло.

## **Заклучение**

Работата с децата и учениците със специални образователни потребности в ОУ „Св. Климент Охридски“ в с. Буковлък предоставя възможност и подкрепа за личностно израстване, приятно усещане и равен шанс за всеки според неговата индивидуалност и потенциал.

Единствено чрез свободата да избират спонтанно, децата могат да проявят своята индивидуалност и да имат мотивация да развиват и усъвършенстват усвоените знания и умения. Това им дава увереност, адекватна самооценка и добро самочувствие. Качествата на същността ни позволяват пълното разкриване на нашия потенциал. Те са универсални, всеки ги има по рождение, но в зависимост от нашите преживявания в детството някои от тях не се развиват или остават скрити. Именно в това се изразява мисията на педагога в съвременното образование!

## **Библиография:**

1. Голман, Д. (2011). *Емоционалната интелигентност*. София: Изток–Запад.
2. Наредба за приобщаващо образование. Приета е с ПМС № 232 от 20.10.2017 г. и обн. ДВ, бр. 86 от 27.10.2017 г, в сила от 27.10.2017 г.

*Секция:*

## КОМУНИКАЦИЯТА В ДЕТСКИТЕ ГРАДИНИ И НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

---

### Оптимизиране на педагогическата комуникация в условията на музикалнотворческа дейност в детската градина и началното училище

*доц. д-р Елена Арnaudова*

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

**Резюме:** В доклада е направен опит да се изясни релацията педагогическа комуникация – креативно личностно развитие – музикалнотворческа дейност. Цитирани са европейски и български образователни документи, както и становища на български и чуждестранни учени в областта на педагогиката и психологията. Систематизирани са водещи концептуални постановки, изясняващи спецификата и значението на музикалнотворческата дейност в процеса на музикалното обучение.

**Ключови думи:** комуникативни технологии, креативност, музикалнотворческа дейност, личностно развитие.

Изборът на темата е мотивиран от актуалните постановки в държавните образователни документи – Националната квалификационна рамка за учене през целия живот, Закона за предучилищното и училищното образование, Наредба № 5 от 2016 г. за предучилищ-

ното образование и др. Изследователските приоритети са фокусирани около релацията: педагогическа комуникация – креативно развитие на детската личност – музикално-творческа дейност. В този смисъл по-долу е направен опит за съдържателен анализ, базиран на кратко теоретично проучване на горепосочените понятия.

Относно съдържанието на процеса *педагогическа комуникация* по-долу са представени някои ключови концептуални постановки на утвърдени български и чуждестранни автори: Някои автори разглеждат спецификата на педагогическата комуникация от гледна точка на педагогическата реторика. Я. Тоцева посочва редица фактори, които оказват влияние върху качеството на педагогическата комуникация: съчетанието на монологични и диалогични методи; на вербални и невербални методи за привличане на вниманието, начините на подбор и структуриране на ораторските изяви на учителя и др. (Тоцева, 2012). Същият автор разглежда понятието *комуникативна компетентност* като „сложна съвкупност от знания, умения и ценностни нагласи да се осъществява педагогическа комуникация с оглед конкретната ситуация и участващите в нея.“ (Тоцева, 2012). Откроява се изводът, че комуникативната компетентност на учителя е необходимо условие за реализиране целите на педагогическата комуникация.

В тази посока интерес представлява и становището на А. А. Максимова. Според нея с нарастването на изискванията към професионалната подготовка на съвременния педагог се явява необходимостта от умения за управление на собственото поведение в процеса на общуване, ораторски умения и др. Като особено важно умение, Максимова посочва владенето на прийоми на театралната педагогика, като въвежда израза „педагог – актьор“ (Максимова, 2015)

Други автори поставят акцент върху психологическите аспекти на педагогическата комуникация, като изтъкват, че тя е специфична форма на общуване, която има свои особености, но в същото време се подчинява на общи, присъщи на всички форми на общуване между хората, психологически закономерности (Буланова, 2009). В психологически план педагогическата комуникация съдържа комуникативни, интерактивни и перцептивни компоненти.

Без да навлизаме в детайлен анализ на проблематиката за педагогическата комуникация, очевидно се налага изводът за нейната



значимост, като ключов фактор за постигане на очакваните резултати, съобразно държавните образователни стандарти.

Креативното развитие на детската личност и възможностите за стимулиране на креативно поведение и мислене е актуален изследователски проблем в съвременната педагогика и психология. Известният американски учен Пол Торънс в своите изследвания търси отговор на въпроса „Как да научим децата да мислят креативно?“ и експериментално доказва, че креативно обучение е възможно в условията на всеки един предмет, включен в учебната програма. (Torrance, 1972).

В своите изследвания, посветени на изучаването на креативното поведение и творческото мислене, италианският учен Едуард Ди Боно стига до противоположния извод, че детските творчески способности по-ефективно ще се развият, ако в учебните програми се включи специален предмет „творческо мислене“ (Ди Боно, 2009)

Като аргумент за значимостта на креативността в образователен аспект се явява изводът, публикуван в сборника „Творчество – теория, диагностика, технологии“: „Включването в образователната система на: някои аспекти и способности на креативно поведение и самоизразяване; моделиране на творчески действия; усвояване на технологии за творческа дейност, са показателни за високо ниво на креативност, а също и формирането и развитието на такива креативни качества на личността като: независимост, откритост към нов опит, чувствителност към проблемите, потребност от творчество. Затова проблемът за стимулирането на креативно поведение е с висока степен на актуалност за съвременната образователна система.“ (Барышева, 2014)

Под формата на цели и очаквани резултати, категориите *творчество*, *творческо мислене*, *творчески изяви* намират място и в редица европейски и български образователни документи. Творчеството е съдържателен елемент на една от осемте ключови компетентности за учене през целия живот – *културна осъзнатост и творчески изяви* (Референтна рамка на ключовите компетентности 2006) В Националната квалификационна рамка уменията се описват като познавателни и практически, а творческото мислене, наред с логическото и интуитивното, се посочва като елемент на познавателните

умения. Още в предучилищна възраст (нулево ниво) децата следва да умеят да „изразяват чрез своето творчество усвоените начални представи за заобикалящия ни свят.“ (Национална квалификационна рамка, 2012) Посочената ключова компетентност е проектирана в държавните образователни стандарти по всеки един учебен предмет във всяка една образователна степен на българското училище.

Спецификата на преподаването на музика, предполага създаване на позитивна, наситена с емпатия образователна среда, стимулираща креативно поведение. Това е убедително основание за включване на творчески задачи за музикална импровизация, като важен елемент в държавните образователни стандарти по музика 1. – 4. клас, както и в процеса на музикално обучение в детската градина и групите за подготвителна предучилищна подготовка.

Наблюденията върху реалната практика показват, че учителите много често разбират детското творчество като привилегия само за музикално надарени деца или просто акцентират само върху изпълнителското детско творчество, като игнорират детските музикални импровизации, които са залегнали в ДОС по музика.

В този смисъл считаме, че учителят-музикален педагог следва да познава актуалната музикалнопедагогическа концепция относно целите и съдържанието на дейността, както и умения за нейната подготовка, организация и управление. По-долу са представени някои ключови концептуални постановки, които са определящи за спецификата на музикалнотворческата дейност и гарантират успешни резултати.

1. Детските музикални импровизации не са свързани с бъдеща професионална музикална ориентация на децата и учениците. Те имат по-скоро значение като фактор за развитие детската личност и формиране на мотивация за самостоятелна изява под формата на кратка мелодична или звукоизобразителна интонация, елементарен ритмичен съпровод на песен, ритмизиране на кратък текст и др.

2. Детските музикалнотворчески изяви са достъпни за всички деца, независимо от достигнатото ниво на музикалнотворческо развитие. Учителят следва да притежава съответни професионални компетенции за диференциран индивидуален подход към всяко дете, съобразно неговите личностни особености и музикални дадености.

3. Музикалната импровизация винаги се осъществява индивидуално, но по преценка на учителя крайните резултати могат да се интерпретират като колективно творчество (импровизация на звукови картини, ритмичен съпровод, музикална приказка – драматизация и др). Подобни колективни творчески продукти мотивират децата, ако бъдат включени в детски празници, тържества, концертни изяви.

4. Творческите изяви на децата следва да са мотивирани от учителя, но участието в творчески дейности е спонтанно, по собствено желание. Всяко „задължително“ участие води до негативен резултат.

5. Натрупването на достатъчно музикалнотворчески представи за мелодии от различни интонационни стилове, с разнообразна метрична организация и ритмичен рисунок в процеса на основните дейности изпълнение и слушане на музика е задължително условие за успеха на детските музикалнотворчески опити.

6. Детските музикални импровизации следва винаги да бъдат поощрявани и насърчавани, независимо от тяхната художествена стойност. Както при всяка игрова дейност се оценява участието, а не – резултата. Позитивната оценка е важен мотивиращ фактор, който определя по-нататък креативното развитие на децата и учениците. В повечето случаи детските импровизации не блестят с художествени достойнства – по-важно е наличието на мотивация и потребност за собствена изява, което има своето значение за бъдеща успешна житейска реализация. Относно конкретните очаквани резултати на музикалното обучение, качеството на импровизациите дава обратна информация на учителя за достигнатото ниво на музикално развитие.

От всичко гореказано можем да заключим, че заниманията с музикалнотворческа дейност в детската градина и началното училище са съществен фактор преди всичко за креативното развитие на децата. В този смисъл спецификата на музикалнотворческата дейност и нейното резултатно управление предполага не само отлична музикалнотеоретична и психолого-педагогическа подготовка на учителя, но и владеене на широк спектър от комуникативни умения, които биха оптимизирали процеса на педагогическата комуникация.

## Библиография:

1. Баришева, Т.А. (Ред). (2014). *Творчество: теория, диагностика, технологии*. София: Петербург, ВВМ.
2. Буланова М.В. (Ред). (2009). *Педагогика и психология высшей школы*: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/bulan/09.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/bulan/09.php), последно посещение на 10.01.2018.
3. Ди Боно, Е. (2009). *Как да развием детското творческо мислене*. София: Локус.
4. Максимова, А.А. (2015). *Основы педагогической коммуникации*. Москва: Флинта [http://www.kniga.com/books/preview\\_txt.asp?sku=ebooks347563](http://www.kniga.com/books/preview_txt.asp?sku=ebooks347563) ; последно посещение на 11.01.2018
5. *Национална квалификационна рамка* (2012). <https://www.mon.bg/?h=downloadFile&fileId=1980>; последно посещение на 11.01.2018.
6. Референтна рамка на ключовите компетентности (2006). [http://keyconet.eun.org/c/document\\_library/get\\_file?uuid=183edb79-8a4d-44ae-90c4-666f463915d8&groupId=11028](http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=183edb79-8a4d-44ae-90c4-666f463915d8&groupId=11028), последно посещение на 11.01.2018.
7. Тоцева, Я. (2012). Педагогическа комуникация и мултимедийните технологии в класната стая, *Общуването в професията на учителя*, Варна, 2012, 19 – 26.
8. Torrance, E. Paul. (1972) Teaching for Creativity // *The Journal of Creative Behavior* 1972, 6, 114-143 <http://www.cpsb.com/research/articles/creativeproblem-solving/Teaching-for-Creative-Torrance.pdf>;; последно посещение на 11.01.2018.

## Музикално-педагогическата комуникация на бъдещия начален учител

*доц. д-р Пенка Марчева*

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

**Резюме:** В доклада е разгледан проблемът за спецификата на музикално-педагогическата комуникация на бъдещите начални учители. Изборът на тази тема е продиктуван от наблюдения и констатации, че все повече начални учители, преподават музика в началното училище. В резултат на това възниква въпросът за подготовката на бъдещите начални учители за реализация на ефективна музикално-педагогическа комуникация. В теоретичната част е очертана нейната триизмерност, включваща комуникативната верига ученик-учител-музикално изкуство. В следствие на това е разгледана същността на музикалния език като символна система за обмен на специфична информация. Поставен е акцент върху конкретни комуникативни умения на студентите – бъдещи начални учители в два аспекта:

- по отношение на спецификата на музикалното изкуство, представляващо вид невербална комуникация;
- по отношение на педагогическото общуване в условията на музикално-образователен процес в началното училище.

В практико-приложната част на доклада е представен фрагмент от изследване, чиято цел е установяване на нивото на развитие на някои от музикално-комуникативните умения на бъдещите начални учители, съобразно изискванията на съвременния образователен процес в началното училище.

Заключението на доклада съдържа констатации и перспективи, свързани с мултиплициране на апробираните резултати и подобря-

ване качеството на музикално-педагогическата подготовка на бъдещите начални учители.

**Ключови думи:** музикално-педагогическа комуникация, студенти – бъдещи начални учители, музикален език, музикално-педагогически умения, начално училище

## Увод

Въпросът за спецификата на музикално-педагогическата комуникация на бъдещите начални учители се налага като аспект на педагогическо изследване, след постепенното утвърждаване на трайна тенденция. Тя се изразява в констатацията, че в редица училища в България учебният предмет „Музика“ в началното училище се преподава от начални учители. В резултат на това възниква въпросът за подготовката на бъдещите начални учители за реализация на ефективна музикално-педагогическа комуникация.

**Целта** на настоящата публикация е да бъдат представени резултатите от педагогическо изследване, свързани с оценяване и самооценяване на прояви на музикално-педагогическа комуникация на студенти – бъдещи начални учители.

**Задачите**, произтичащи от тази цел, са :

1. Теоретично обосноваване на основното понятие;
2. Количествено и качествено анализиране на резултатите от изследването;
3. Извеждане на изводи и очертаване на стратегия с цел подобряване уменията за музикално-педагогическа комуникация на бъдещите начални учители.

## Теоретични аспекти на проблема за спецификата на музикално-педагогическата комуникация

Една от основните компетентности на съвременния човек е свързана с умението му да общува. Според С. Цветанска: „общуването в образователните институции притежава характеристиките на

социалната комуникация и се базира на процесите на предаване и получаване на съобщения по каналите за връзка ... Като вид социална комуникация, проявяваща се на професионална равнище, то притежава отличителните черти на междуличностното общуване с присъщата му социална и културологична обусловеност“. (Цветанска, 2006: 25)

Определянето на педагогическото общуване като вид социална комуникация логично предполага да бъде определено понятието „комуникация“. Според В. Илиев „комуникацията е начин за регулиране взаимодействието на хората. Тя има три страни:

- информационно-комуникативна – близка е до когнитивната
- афективно-комуникативна
- поведенческо-регулативна“ (Илиев, 2003: 13-16)

Тези три страни са свързани с основни аспекти на личността на учителя – познавателна, емоционална и поведенческа. Те определят качеството и същността на педагогическото общуване.

В условията на музикално-образователен процес комуникацията е свързана с общуването между учител по музика, ученици и музикално изкуство. По своята същност това общуване се отличава с триизмерност, обоснована от взаимодействията – „учител, преподаващ музика – ученици“, „учител, преподаващ музика – музикална творба“, „ученици – музикална творба“.

**Обект** на проучване в настоящата публикация е взаимодействието между учител и ученик в условията на музикално-образователен процес, изразяващо се чрез музикално-педагогическа комуникация.

Условно това понятие има две страни – педагогическа и музикална.

Според Янка Тоцева „Педагогическата комуникация протича в хода на регламентирани ораторски изяви на учителя, които са пряко свързани с учебно-възпитателния процес и на нерегламентирани ораторски изяви на учителя сред колегиална (учителска) среда, на родителска среща и пред обществеността“. (Тоцева, 2011) Авторката доразвива своята теза като твърди, че „за да бъде ефективна педагогическата комуникация, учителят трябва да притежава определена *комуникативна компетентност*, която е част от ключовите му компетентности“. (Тоцева, 2011)

Другата част на понятието музикално-педагогическа комуникация е обвързана с музикалното изкуство. В последното десетилетие тезата за музиката като вид комуникация, продължава да бъде във фокуса на проучване от редица автори. В своята книга „Musical Communication“ D. Miell, R. MacDonald и D. Hargreaves подчертават, че „музиката е мощно средство за комуникация. Тя създава възможности, чрез които хората могат да споделят емоции, стремежи, значения, въпреки че, езиците на които говорят, са неразбираеми за тях. Чрез нея може да бъде създадена и жизненоважна линия за лично взаимодействие с хора, чиито специални потребности затрудняват използването на други средства за комуникация.“ (Miell, MacDonald, Hargreaves, 2005)

Както всяка комуникация, така и общуването с музикално изкуство се осъществява посредством определена символна система – музикален език, чрез който се осъществява обмен на определени значения т.е. се развива в определен контекст.

Предвид обема на настоящата публикация, фокус в нея е педагогическата комуникация между ученик и учител, осъществявана в условията на музикално-образователен процес. Съдържанието и характеристиката на този процес определят нейната специфика, обвързана, както със същността на музикалното изкуство, така и с общуването между ученик и учител.

### **Изследователски аспекти на проблема за музикално-педагогическата комуникация на бъдещия начален учител**

В тази част на доклада е представен фрагмент от изследване, чиято цел е определяне на ролята на музикално-комуникативните умения на бъдещите начални учители по време на практическо обучение, съобразно изискванията на съвременния образователен процес в началното училище.



## Организация и инструментариум на изследването

Изследваните лица са 126 студенти от Педагогическия колеж – гр. Плевен към ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“. Изследването, представено в настоящата публикация, е проведено в периода 2013–2016 година, в рамките на три академични години.

Основен инструмент в представеното изследване е SWOT анализът. Тази техника е създадена от Albert Humphrey, ръководител на проект в периода 1960-1970 г. в Stanford University, използвайки данни за компании от Fortune 500. (Христов, 2012) Целта на SWOT анализа е да разкрие важни външни и вътрешни фактори, свързани със силните (S) и слабите (W) страни, благоприятните възможности (O) и заплахите (T) за провал, като въз основа на анализа им бъдат изведени оценки, прогнози и очаквания, използвани в организационното планиране. (Христов, 2012)

Използването на този метод не е много популярно в педагогическата практика. Причините за това са голямата трудоемкост, създаването на множество причинно-следствени връзки между всяка двойка от страните на анализа например – S – W (силни – слаби страни), S – O (силни страни – възможности), W – T (слаби страни – страхове) и т.н. (Марчева, 2014: 168)

Важни за настоящата публикация са наблюденията на Питър Дракър, относно използването на този метод. П. Дракър потвърждава известния факт, че при разработване на SWOT анализ се проявява субективизъм при дефиниране на силните (S) и слабите (W) страни, респективно на силните и слабите страни на личността. Присъщо за човека е да си приписва убедено силни страни и да омаловажава или игнорира слабостите си. Обикновено това се разбира много късно във хода на времето, респективно в хода на изпълнение, когато истината излиза наяве, но с много „късна дата“. (По Василев, Орлоев, 2010) Предизвикателство пред настоящата публикация е потвърждаването или опровергаването на тази теза на П. Дракър. Използването на SWOT анализа в практическото обучение на студентите – бъдещите начални учители, произтича от дефинирането на проблем, свързан с търсене на възможности за подобряване на качеството на уменията им за ефективна музикално-педагогическа

комуникация. SWOT матрицата ще бъде разглеждана като инструмент за самооценяване и оценяване на практическото обучение от студентите. В съчетанието на силни и слаби страни, които се интерпретират като вътрешни фактори, и благоприятни възможности и заплахи, определени като външни фактори, предполага формулиране на възможни стратегии.

Общият брой на анализи е 177 за процеса на самооценяване и 246 за оценяване. Чрез първата група анализи студентите – бъдещи начални учители самооценяват комуникативните си умения в условията на музикално-образователен процес по време два от етапите на практическото си обучение – текуща педагогическа практика и стажантска (преддипломна) практика. Втората група SWOT – анализи отразява оценката, която всеки един от студентите прави, наблюдавайки уроци, изнесени колеги по време на гореспоменатите етапи от практическото им обучение. Разминаването между броя на изследваните студенти и броя на SWOT анализите се дължи на обстоятелството, че някои са предали по повече от един анализ, предвид броя на изнесените и наблюдаваните уроци.

### **Оценяване и самооценяване на мястото на музикално-педагогическа комуникация в условията на образователен процес в началното училище – изследователски аспекти**

Резултатите от настоящото изследване ще бъдат представени чрез следните стъпки:

1. Съдържателна интерпретация на резултатите, получени от SWOT анализ на музикално-педагогическата комуникация в образователен процес чрез самооценяване и оценяване от студенти – начални учители.

2. Сравнителен анализ на резултатите, получени от оценяване и самооценяване на мястото на музикално-педагогическа комуникация в условията на образователен процес.

## Анализ на резултатите, свързани с музикално-педагогическата комуникация в условията на самооценяване по време на практическо обучение на студентите

Анализът на резултатите от процеса на **самооценяване** по време на практическото обучение на студентите показва, че развитието на комуникативните им умения се нуждае от допълнителна подготовка. В таблицата, която следва, е показано съотношението между силните страни (S), слабите страни (W), възможностите (O) и заплахите (T), отразяващо уменията за ясно и точно формулирани учебни задачи и въпроси и адекватната комуникация, отговаряща на възрастта на учениците.

<p>/S/ 15 от 177бр. (8.5%) 16 т 177бр. ( <u>9 %</u>) <u>17.5%</u></p>	<p>/W/ 41 от 177бр. <u>23.2%</u></p>
<p>/O/ 8 от 177бр. <u>4.5%</u></p>	<p>/T/ 41 от 177бр. <u>14.7%</u></p>

**Таблица 1.** Резултати от SWOT – анализ на мястото на музикално-педагогическата комуникация в образователен процес (самооценяване)

Само в 15 от SWOT анализите (8.50% ), като **силна страна** в процеса на самооценяване, бъдещите начални учители отбелязват адекватната комуникация, отговаряща на възрастта на учениците. Приблизително такова е процентното отношение, отразяващо ясно и точно формулирани учебни задачи и въпроси – в 16 броя от SWOT анализите (9%).

В другата крайност е отбелязаното като **слаба страна** на представянето на бъдещите начални учители неточно зададени въпроси и неправилно формулиране задачи в условията на музикално-обра-

зователен процес. В 41 бр. от SWOT – анализите (23.2 %) студентите са определили тази страна от музикално-педагогическата комуникация като съществен пропуск. Това от своя страна кореспондира и с резултатите в графа Threats (заплахи). В 26 бр. (14.7%) от SWOT – анализите, студентите са отбелязали неточната дидактическа комуникация, свързана с неправилно формулирани задачи и въпроси, като една от **заплахите** за реализацията на музикално-образователния процес по време на практическото си обучение.

За съжаление много малко са процентите (4.5% – 8SWOT анализи ), чрез които се вижда, че **възможност** (Opportunities) за **минимизиране на тази слаба страна** е предварителното обмисляне на задачи и въпроси към малките ученици.

#### **Анализ на резултатите, свързани с музикално-педагогическата комуникация в условията на оценяване по време на практическо обучение на студентите**

В следващата таблица са представени резултатите от съотношението между силните страни (S), слабите страни (W), възможностите (O) и заплахите (T), отразяващи уменията за ясно и точно формулирани учебни задачи и въпроси и адекватна комуникация, отговаряща на възрастта на учениците. Това съотношение се наблюдава, както в етап на стажантска практика, така и по време на друг етап от практическото обучение на бъдещите начални учители – текущата практическа подготовка (ТПП), която предшества стажантската. Задачата, която е поставена, предполага **оценяване** на комуникативните умения на колеги – студенти по време на реален час по музика. Резултатите, получени при наблюдение и изследване на тази дейност, са представени в следващата таблица:

<p>/S/  27 от 274бр. (9.85 %)  71 от 274бр. (25.90 %)  52 от 274бр. (18.97 %)</p>	<p>/W/  106 от 274бр. (38.68%)</p>
<p>/O/  8 от 274 бр. (3%)</p>	<p>/T/  21 от 274бр. (7.66%)</p>

Една от съществените констатации в тази част от изследователската дейност е свързана със заключението, че в процес на оценяване студентите, бъдещи начални учители, фокусират вниманието си много повече върху уменията за музикално-педагогическа комуникация, отколкото в процес на самооценяване.

В 27 от SWOT анализите (9.85 %), като **силна страна** в процеса на оценяване бъдещите начални учители отбелязват адекватната комуникация, отговаряща на възрастта на учениците. Процентното отношение, отразяващо ясно и точно формулирани учебни задачи и въпроси, е в 71 броя от SWOT анализите (25.90 %). В тази част от изследването се наблюдава и обвързване на музикално-комуникативните умения на бъдещите начални учители с конкретен педагогически метод – беседата. В 52 (18.97 %) от SWOT анализите като силна страна присъства добре подготвената беседа от стажант-учителя, която най-често е свързана с основни дейности в урока по музика – изпълнение на песен, възприемане на музикална творба, танцово-двигателна дейност и др..

Заключението, което може да се направи е, че в повече от половината от SWOT анализите – сумарно в 54.72% – като една от силните страни при представяне на реален учебен процес по музика – студентите, отбелязват комуникативните умения на своите колеги, изразяващи се в адекватна комуникация с малките ученици, ясно точно формулирани учебни въпроси и дидактически задачи, добре структурирана беседа, свързана с конкретна музикална дейност.

Интересно е, че в другата крайност е отбелязаното като **слаба страна** на неточно зададени въпроси и неправилно формулиране задачи от бъдещите начални учители в условията на музикално-образователен процес. Ако проявата на това умение присъства като силна страна в 71 (25.90 %) от SWOT анализите за оценяване, то в 106 бр. (38.68%) от тях студентите са определили тази страна от музикално-педагогическата комуникация като недостатък. Резултатите, свързани с това умение, в графа заплахи са 21 (7.66 %). И в тази част от изследването отчитането като **възможност** за подобряване на качеството на музикално-образователния процес чрез предварителното обмисляне на въпросите и начина на комуникация с малките ученици е твърде малко. Изразена чрез числови величини, такава

възможност присъства само в 8 от SWOT – анализите, което е едва 3% от общия им брой. Това от своя страна означава, че студентите не разпознават тази опция като възможност за преодоляване на слабостите в качеството на музикално-педагогическата комуникация.

**Изводите**, които могат да бъдат направени от анализа, както и насоките за работа в тази посока, са следните:

1. Посочените слаби страни са **индикатори за следваща дейност, свързана с** упражняване на по-строг контрол от преподавателите по отношение на предварителната подготовка на идейните проекти на уроците, особено предвид обстоятелството, че малка част от студентите виждат това като възможност за преодоляването на този проблем.

2. Формулирането на въпросите и задачите в пряк контекст, т.е. по начин, по който ще бъдат зададени на учениците, е възможност за работа върху точността и яснотата на музикално-педагогическата комуникация на бъдещите начални учители.

3. Чрез разработване на алтернативни варианти на музикално-педагогическите дейности към определена урочна единица е възможно да се потърси различната педагогическа интерпретация на дадено учебно съдържание като по този начин се работи върху обогатяване на съдържанието на процеса на общуване между стажант-учител и ученици.

### **Сравнителен анализ на резултатите, получени от оценяване и самооценяване на музикално-педагогическата комуникация**

В таблицата която следва са представени резултатите от оценяване и самооценяване на музикално-педагогическата комуникация на студентите в условията на практическа подготовка.

	Самооценяване	Оценяване
S	17.5%	54.72%
W	23.2%	38.68%
O	4.5%	3%
T	14.7%	7.66%

*Таблица № 2: Резултати от оценяване и самооценяване на музикално-педагогическата комуникация*

Числовите величини в таблицата са доказателство към няколко констатации и изводи:

1. В процеса на оценяване студентите са склонни да търсят повече силни страни на музикално-педагогическата комуникация на своите колеги – адекватната комуникация, отговаряща на възрастта на учениците, ясно и точно формулирани учебни задачи и въпроси, обвързване на музикално-комуникативните умения на бъдещите начални учители с конкретен педагогически метод – беседата. Тяхното сумарно изражение в числа е 54.72%, което е три пъти по-голямо от величината, показваща силните страни, но в условия на самооценяване;

2. Посочването на слаби страни на музикално-педагогическа комуникация в процес на оценяване е в по-голямо в процентно изражение, отколкото при самооценяване.

От тези констатации произтича следният извод:

В условията на оценяване на качествата и проявите на музикално-комуникативните умения студентите са много по-чувствителни към тези на своите колеги, отколкото към своите. От това произтича необходимостта от създаване на повече възможности за обективно самооценяване, които могат да бъдат потърсени по време на семинарните упражнения.

Макар и в частен случай, без да се прави обобщение, може да се каже, че в тази своя част изследването, като че ли опровергава наблюденията на П. Дракър, че в процеса на самооценяване хората са склонни да си преписват повече силни страни.

3. По-големият процентен резултат от самооценяването, свързан с фиксиране на музикално-комуникативните умения като възможност за подобряване на музикално-образователния процес в училище, може да бъде разгледан като евентуална перспектива, присъстваща по-трайно в практическото обучение на студентите.

4. Определянето в процеса на самооценяване на качеството на музикално-педагогическата комуникация като възможна заплаха е показателно за ролята, която ѝ отреждат студентите в реализацията на ефективен образователен процес.

## **Заклучение**

В заключение ще бъде подчертано, че самооценяването и оценяването на музикално-педагогическата комуникация на бъдещите начални учители е работеща възможност, чрез която може да се разнообрази и подобри практическото им обучение. Анализирането на получените взаимоотношения са база, на която да се очертаят стратегии за подобряване музикално-педагогическото обучение на студентите – бъдещи начални учители. Използване на SWOT анализа, макар и не толкова популярен в педагогическата практика, доказва мястото му като възможна и успешна техника в този процес.

## **Библиография**

1. Василев Й., Н. Орлов, (2010). *Креативен нелинеен SWOT анализ*, [http://stumejournals.com/mtm/Archive/2010/6/2.tehnologii/62\\_Jordan%20Vasilev.pdf](http://stumejournals.com/mtm/Archive/2010/6/2.tehnologii/62_Jordan%20Vasilev.pdf), последно посещение на 12.01.2018.

2. Илиев, В., (2003). *Общуването – същност, динамика, развитие*. София: „Лега-артис“.

3. Марчева, П., (2014). *Формиране на умения за самооценяване при студенти от специалност „Начална педагогика“ в условията на музикално-практическо обучение*, Конференция с международно участие „Квалификация и кариерно израстване на преподавателите във висшето училище“ по ПРОЕКТ BG051PO001-3.1.09-0012 „Повишаване на професионалните компетенции на академичния състав



на ЮЗУ „Неофит Рилски“ (Благоевград) – инвестиция за бъдещето“, с. 166 – 183

4. Тоцева, Я. (2011). Педагогическа реторика и педагогическа комуникация, *Реторика и комуникации*, бр.1/2011, <http://rhetoric.bg/>, последно посещение на 12.01.2018.

5. Христов Т., (2012). *SWOT анализ, Мениджмънт и лидерство*, <http://www.novavizia.com/14219.html>, последно посещение 10.01.2018.

6. Цветанска, С. (2006). *Предизвикателства в педагогическото общуване*. София: Просвета.

7. Miell, D., R. MacDonald, D. Hargreaves (2005). *Musical Communication*. Oxford: Published to Oxford Scholarship Online: March 2012.

# Приказкотерапията – лесно и ефективно средство за привличане на родителите-ромии в живота на детската градина

*доц. д-р Милена Илиева*

ДИПКУ, Тракийски университет, Стара Загора

**Резюме:** В настоящият доклад се представя лесно приложимо средство за активизиране участието на родителите от ромски етнически произход в дейностите на детската градина и групата – приказкотерапията. Практико-приложната част включва представянето на авторова приказка, както и механизма за работа с родителите в малка група.

**Ключови думи:** приказкотерапия, родителство, деца, ромска общност.

## Увод

Редица автори, включително Ст. Динчийска посочват, че от съществено значение за децата в ранна детска възраст са два фактора – семейството и детската градина. (Динчийска, 1993: 5)

Формирането на детската личност е поставено в редица зависимости, които определят посоката на нейното развитие и усъвършенстване. Така важните „първите седем“ поставят значими предизвикателства пред родителската общност, а когато се касае за етнически общности тогава факторите на влияние имат и оценъчен характер.

Разнообразието от дейности, в което е включено детето в семейството преминава през всички етапи – от елементарните опити до

сложните социалнозначими поведенчески форми. (Кърцелянска-Станчева, 2009: 55)

Това поражда необходимостта от нов вид общуване между детската градина и семейството – съзнателно партньорство с една основна цел – ефективна социализация на детето, особено на децата ромски етнически произход.

Необходимо е отчитане на тенденциите в развитието на съвременното семейство, което дава своето отражение при осъществяването на педагогическото взаимодействие между детската градина и семейството – урбанизацията, икономическите реформи и свободата на индустриалната дейност, икономическите неравенства, наличието на малодетни и бездетни семейства, извънбрачните връзки, самотните майки, формализиране на семейните отношения, доминация на нуклеарните семейства в световен мащаб и други. (Кърцелянска-Станчева, 2011: 138)

## Добра практика

Приказкотерапията за родители на деца в детската градина цели промяна на представите на позицията на възрастния в контекста на основните ситуации, които се срещат в ранната детска възраст. Тя се основава на идеята за развитие и стимулиране сензитивността на родителите и лицата, които ги заместват в следните направления, които се отнасят до родителстването:

- Възпитание в толерантност и емпатия;
- Потребностите на детското развитие (емоционално, физическо);
- Нов тип общуване – *партньорство* в интеракциите „учител – родител“, „родител – родител“, „родител – непедагогически персонал“;
- Социализиращо взаимодействие „отвън-навътре“ и „отвътре-навън“ в интеракциите „учител – родител“, „родител – родител“, „родител – непедагогически персонал“.

За постигането на тези цели е разработена, апробирана и валидирана авторска програма за приказкотерапия за работа с родители от ромски етнически произход. Програмата е разработена в съответствие с етнокултурните потребности на родителите или лицата,

които ги заместват и води до промяна на отношението към детето като личност със съвкупност от физически, психически и емоционални потребности. Тя е реализирана в продължение на една година в Междупоколенческа къща „Свят без граници“ в град Стара Загора.

Програмата включва основни и поддържащи приказки, всяка с продължителност около 60 минути. Заниманията с основните приказки се провеждат ежемесечно, а с поддържащите – през месец.

*Основните приказки са:*

1. Изгубената мечта (или какво искаме за децата си).
2. Приказка за ползите от образованието.
3. Жирафчето, което е рожденик (или как се учим да живеем с различните).
4. Сватбата на кака Петя (превенция на ранната женитба).
5. Шаранчето Ицо (или как да общуваме с децата си).

*Поддържащите приказки са:*

1. Ежко Таралежко (или как приемаме детската агресия).
2. Слончето Вики (или как наказаха невинния).
3. Мечето Гошо (как преодоляваме конфликтите).

Практико-приложната част на приказкотерапията в ромска общност се базира на следните няколко стъпки.

**Стъпка 1: Бъдете търпеливи.** Не очаквайте чудесата да се случат след първата среща с родителите. Както се полагат грижи за малкото растение, така е необходима вашата инвестиция и в работата с родителите.

**Стъпка 2 Бъдете позитивни.** Предположенията ни, основани на стереотипи и предразсъдъци са част от пречките, които се появяват в реализирането на всяка от добрите ни идеи.

**Стъпка 3. Подберете внимателно родителите за участието им в малките групи.** Във всяка общност има подгрупи и разделения. Сформируйте групите за работа с родителите, като използвате социометричен подход, в който допълнете и основните културни характеристики и различия, които могат да се появят. За вас ще е по-лесно да работите в хомогенни по структури (социално-икономичен, образователен статус и други). По този начин ще се фокусирате във всяка група върху различни изходни теми за дискусия и ще облекчите процеса си на фасилитаторство.

**Стъпка 4 Спечелете доверието на родителя – станете приятели.** Това е най-трудното и едновременно и най-лесно – да подходим с доверие и непредубеденост към родителя. Успеем ли да го направим, родителят ще бъде спечелен, ще бъде отворен домът му за вас по всяко време. Ще търсят вас да обучавате братя, сестри, братовчеди.

**Стъпка 5 Реализиране на програмата за приказкотерапия.** Не трябва да пропускаме факта, че от съществена необходимост е правилната преценка на ресурсите и капацитета, който родителя има и неговите индивидуални възможности. Понякога ние забравяме, че родителят е възможно да няма нашият опит, или да реализира поставените задачи по начин, по който дори не сме и предполагали и резултатът да е шокиращ – било то положителен или отрицателен.

**Стъпка 6 Периодични похвали.** Не се притеснявайте да насърчавате родителите – „Добрата дума железни врати отваря“, особено когато е справедлива и съответства на постиженията на детето и родителя.

**Стъпка 7 Приключване на програмата.** Когато сформирана малка група започне да се събира често приключването ѝ създава усещането за загуба и празнота. Тук е ролята на учителя, който да пренасочи енергията на родителите в последващи срещи – родителските срещи и празниците на групата и детската градина.

#### **Съвети към учителя:**

Вие сте в позицията на водач на малката група. Тя е необходимо да се състои от не повече от 10 – 12 родители или на лицата, които ги заместват. Изведете основни правила за работа в малка група. Такива могат да бъдат „да се изслушваме“, „да споделяме“, „да не осъждаме или да се присмиваме на казаното“ и други. Дискутирайте ги, за да сте сигурни, че сте били разбрани. Запишете правилата на флипчарт хартия, бяла дъска или на слайд от Power Point, за да могат да се виждат от всички и да допълват, ако е необходимо. Уточнете рамката на работата с родителите – броя срещи, времето за започване и приключване на програмата. Не прекалявайте с чуждото време. Нека една среща не бъде повече от 60 – 70 минути. Подберете внимателно думите, игрите и подредбата им при представянето. Планирането е съществена част от успеха на програмата. Не забравяйте да не оценявате родителите и да противопоставяте ценностите и традициите им. Не говорете нито прекалено бързо, нито прекалено бавно. Включете игри тип „енергизатори“, както и таки-

ва за „стопяване на ледовете“. Не е важно да предоставите на родителите всичко, което сте подготвили, а да следвате „темпа“ на групата.

Използвайте паралел с приказки и обяснявайте водещите елементи на работата с децата им, стимулирайте родителите да бъдат активни. Не прекалявайте с възискателността си към тях, намерете „златната среда“, защото те не са деца и учебната дисциплина е позабравена.

Възможно е част от родителите да не могат да се справят с писане и четене. Поради това внимателно подберете и подредете груповите задачи. Бъдете снизходителни, търпеливи, но и позитивни. Давайте положителна обратна връзка и стимулирайте креативността на родителите, като не предизвиквате разделение и ревност.

Винаги завършвайте срещата с ретроспекция на това какво сте си говорили и какво ви предстои за следващия път. Информирайте се за емоционалното състояние на всеки един от участниците при приключване на сесията. Най-разпространения начин е с вербална обратна връзка и/или да посочат от 0 – 10 как се чувстват.

## **Заклучение**

Настоящият доклад представя само една от по-новите форми на работа с родителите, която е лесно приложима във всяка една общност, включително маргинализираните и не изисква особени усилия или ресурси от страна на учителите от детската градина. Тя се основава на парадигмата за нов тип родителски срещи, които да стимулират и развиват доброволчеството и участието в живота на детската градина.

## **Библиография**

1. Динчийска, Ст. (1993). *Детето, семейството, детската градина*. Стара Загора.
2. Кърцелянска-Станчева, В. (2011). *Предучилищна педагогика (актуални проблем*. Стара Загора: Контраст.
3. Кърцелянска-Станчева, В. (2009). *Семейното възпитание*. Стара Загора: АБ.

## Жирафчето-рожденик

Слънцето грееше ярко и Жирафчето Жоро се протегна мързеливо. Утре щеше да празнува рождения си ден. Беше поканил всички деца от детската градина. Чудеше се кой какъв подарък ще му донесе. Жоро толкова обичаше подаръците. Но не обичаше да подарява.

Стигна до близката река и изведнъж внезапно се спря. Беше забравил да покани крокодилчето! Но в детския център нямаше повече места и Жоро не знаеше какво да прави. Реши, че няма смисъл да го кани. Усмихна се и продължи, тананикайки си. След като купи украсата за рождения ден, се сети отново за крокодилчето. В този момент една оса прелетя близо до нослето му и Жоро, заемайки позата на каратист, избегна бързо ожилването си. Плесна доволен с ръце и се затича към къщи, където го чакаха мама, татко и баба.

Жоро беше толкова нетърпелив. Вечеря набързо и си легна, за да заспи по-бързо и да се събуди вече рожденик.

На сутринта скочи пръв и вдигна такава олелия, че на съседа Бухъл му паднаха очилата от врявата. С голямо мрънкане успя да накара всички в къщи да отидат два часа по-рано в Парти центъра. Дори клоунът, който бяха наели, нямаше против да угоди на жирафчето.

Жорко огледа доволен украсата – всичко беше готово. Знаеше, че ще му завиждат, че е така хубаво. Чакаха само гостите.

Първи пристигна вълкът, след него пантерата, бухалчето, всички, които беше поканил. Жорко беше много щастлив. Подаръците бяха най-забавното нещо – получи толкова много играчки. В един момент клоунът реши да изведе децата на по-широко място и така неусетно стигнаха до реката. На Жорко му се сви сърцето – крокодилчето щеше да ги види! Какво щеше да обяснява? Закачките на останалите деца го разсеяха бързо и жирафчето се втурна да играе.

В един момент лисичето се спря и посочи с пръст крокодилчето. Всички спряха да играят и погледнаха самотния Кроки. Лисичко се завъртя и каза на всеослушание, че никой не харесва крокодили и затова мястото им не е при другите. Децата се разсмяха и се развиха: „Не искаме крокодили, не искаме Кроки!“. Жорко се опита да

се извини, че е нямало достатъчно място и това е причината да не е поканено крокодилчето. Кроки не отвърна нищо, завъртя се бавно и отплува в реката.

След поредната смешка на клоуна никой вече не си спомняше за Кроки. А крокодилчето се радваше, че реката скрива сълзите му. Той събираше половин година парички, за да купи скъп подарък на Жорко, с когото си играеше още от детската ясла. Когато се прибра в къщи не каза нищо на родителите си. Знаеше само едно – мразеше се за това, че е крокодил. Кроки така и не разбираше как уж бяха приятели, а произхода му имаше значение за всички.



# Стимулиране на интереса на бащите към образователния процес в детската градина

*Иванка Данова и Румяна Симова*  
старши учители в ДГ „Звънче“, гр. Враца

**Резюме:** В тази публикация споделяме шестгодишен опит на нашия педагогически екип от съвместната ни работа с родителите на децата от групата. Докладът ни цели да покаже резултатите от една доказана вече практика. Чрез ежегодно организиране на празник „С татко е винаги интересно“, оказахме положително въздействие върху укрепване на връзката дете – баща. Последваха редица съвместни дейности, чрез които стимулирахме интереса на бащите към образователния процес в детската градина и те станаха наши партньори.

**Ключови думи:** интерес и комуникация, татковци, празник в детската градина, партньори.

## Увод

Развитието на съвременните деца протича в изключително динамична и противоречива действителност. Променят се позиции, оценки, реструктурират се ценностни системи. Идващото ново поколение притежава свое мислене и схващане за човека. (Кюсева, 2002: 50).

Детската градина като институция осигурява възможност на всяко дете да расте и се възпитава в комфортна социално-педагогическа среда, отговаряща на съвременните здравно-хигиенни изисквания, но тя далеч не може да замени семейната среда. Връзката между детската градина и семейството става обективна необходимост. Без нея е невъзможно формирането на личността на подрастващите.

Изключително актуален е въпросът за намиране на принципно нови подходи за работа между детската градина и семейството. Особено важно е да знаем как се възприема образователния процес в детската градина от родителите, какви са техните препоръки, в каква насока биха искали да им помогнем, от какво са доволни или не при възпитанието и обучението на децата.

Според Ст. Динчийска съвместната работа между детската градина и семейството е процес, който преминава през три етапа:

Първият – подготвителен – обхваща работата по предварително проучване на семейството и изготвяне на работна програма и план за дейността.

Вторият етап е основен. В него се извършва същинската дейност. Набелязва се план за повишаване на педагогическата култура на родителите, формите и средствата за постигане на набелязаните цели и задачи.

Третият етап е заключителен. В него се анализират резултатите от осъществените дейности и форми между семейството и детската градина. (Динчийска, 1993: 21)

В Стратегията на нашата детска градина детето е в центъра на образователния процес. Ние работим затова:

1. Детската група да се превърне в среда за творчество, център за културно-възпитателна и образователна работа, център за сътрудничество между деца, учители и родители;

2. Осигуряване на семейното право на участие като равнопартньор в реализирането на единен възпитателен процес, чрез активни синхронизиращи взаимодействия между родители, образователни институции и други фактори от социално-педагогическата система;

3. Подобряване на материалната база на детската градина и подобряване на условията на образователния процес;

4. Активно ангажиране на родителите и обществеността в името на децата и тяхното пълноценно развитие;

5. Разнообразяване на формите, методите и средствата за сътрудничество между детската градина и семейството и прилагането на нетрадиционни и иновационни модели на педагогическо взаимодействие.

Стимулирането на взаимодействието между родителя – педагога е от значение, защото пред тях стои една обща цел. Колкото взаимодействието е по-пълно и целенасочено, толкова резултатите от образователния процес с децата ще бъдат по-високи. Това е свързано и с повишаване на педагогическата култура на родителите, с разбирането, че възпитанието и образованието са непрекъснат процес без пауза и почивка.

Водещата роля на предучилищното възпитание се обуславя от това, че се осъществява в колектив от връстници. То носи научно-обоснован характер, провежда се в създадена педагогическа среда и се осъществява от професионално подготвени специалисти.

Детската градина и семейството са тясно свързани. Колкото по-добре общуват помежду си, толкова по-голяма е подкрепата, която получават децата, за да натрупат положителен познавателен опит. Майката на децата е тази, която е по-тясно свързана с началния период на тяхното израстване и възпитание. В българското общество ролята на бащата дълго бе подценявана. Както един човек не може да върви напред успешно, ако не е стъпил здраво на двата си крака, така и едно дете не може да израсне и се развива спокойно и пълноценно без подкрепата на двамата му родители.

С годините изследователите насочиха усилията си да изследват ролята на бащата в семейството за влиянието му върху социалното, емоционалното и интелектуалното развитие на децата. Майката и бащата общуват с детето по различен начин. Ролите им не са равни или взаимнозаменяеми. И двете страни допринасят за развитието на детето. Както за майката, така и за бащата е важно да се грижи за семейството и да участва активно в живота му.

Децата формират идеала си за баща, мъж и съпруг въз основа на това, което виждат или мислят, че виждат, когато погледнат баща си. В техните очи той е герой. За тях е естествено да идеализират бащите си. Те са символ на сила, непогрешимост и могъщество. За всички деца е необходимо и много ценно да имат общи преживявания с бащите си и да ги опознават.

В предучилищна възраст детето има нужда от бащиния авторитет и любов. Това дава възможност на детето да направи крачка напред в развитието си, създава му усещане за сигурност и увере-

ност. По думите на клиничния психолог Иванка Бочева „бащата е балансиращия елемент между емоциите на майката и разумното поведение в някои ситуации. Той е този, който внася спокойствие, сигурност и равновесие“. (Бончева, 2014: 62)

Отчитайки значението на това взаимодействие, си поставихме за **цел**: Да провокираме интереса на бащите към живота на децата им в детската градина и да ги направим по-активни при социализацията на детската личност, чрез прилагане както на традиционни, така и на нетрадиционни форми на сътрудничество.

Водени от идеята за взаимодействието с родителите планирахме и нашата работа. В началото на всяка учебна година педагогическият екип на групата изготвя план за работа с родителите, очертава рамка на сътрудничеството и изработва стратегия, в която ключови думи са партньорство, сътрудничество, толерантност, взаимопомощ и зачитане на различията и интересите.

Определихме следните **задачи**:

1. Да активираме съпричастността на бащите към живота на децата в детската градина чрез традиционни и нетрадиционни форми на сътрудничество;

2. Да изградим работна атмосфера на взаимно уважение и достойнство, даваща най-добри възможности за развитие на децата и повишаване педагогическата и гражданска култура на бащите;

3. Да стимулираме активното взаимодействие учители-деца-родители, с цел създаването на единен работен екип.

Осъществяването на задачите реализирахме чрез диалог за активно сътрудничество и партньорство, за координиране и интегриране на двете институции – семейство и детска градина. Детската група е „отворена“ за родителите по всяко време.

Използвахме следните форми на работа: ежедневни срещи с родители и преки телефонни контакти; информационни табла за дейности на образователния процес; родителски срещи; консултации с родителите; празници и развлечения; практикуми; тренинги; създаване на клуб „Нашето голямо семейство“; договаряне на Споразумение за сътрудничество със семейството; провеждане „Седмица на книгата“; засаждане на дървета, цветя и храсти в двора на детската градина; участие на родителите в ремонт на детската градина; създа-

ване и поддържане на сайт на ДГ „Звънче“ и страница на групата в социалната мрежа „Фейсбук“.

При прием и изпращане на децата в детската градина получавахме и предавахме информация индивидуално за всяко дете. Наличието на пряка телефонна връзка е форма за вербална комуникация, която дава възможност във всеки един момент родителите да имат връзка с учителя на детето.

Чрез информационните табла родителите имаха възможност да се запознаят с дневния режим и седмичната програма на групата, със заниманията в групата извън ДОС и с материали представящи информация за развитието на децата им в образователния процес.

Чрез консултациите с родителите в Стая на семейството и чрез родителските срещи на определена тема планирахме осъществяването на конкретни цели и задачи и отчитяхме резултатите от дейността на групата.

В началото на всяка учебна година педагогическият екип на групата рамкира и договаря Споразумение за сътрудничество между семейството и педагогическия екип, взаимни очаквания, права и задължения.

Празниците и развлеченията са едни от най-привлекателните форми за сътрудничество. Те като интерактивни форми създават условия за целенасочена комуникация, желание за доставяне на радост, по-добър емоционален тонус и комфорт при всички участници. При нас важно условие бе родителите да не са пасивни наблюдатели, а да участват активно в тях, от зрители да се превърнат в наши помощници, вместо получаващи информация, те самите да станат източник на идеи, знания, опит. Те осигуряваха част от необходимите материали, костюми, лакомства за децата. Традиционните празници „Ден на християнското семейство“, „Коледа“, „Осми март“, „Баба Марта“ и „Великден“ се посрещаха с изключителен интерес както от децата, така и от техните родители.

За да провокираме активността от страна на бащите преди шест години започнахме ежегодно да провеждаме празници под надслов „С татко е винаги интересно“, „Празнувам с татко“, „Празник на бащата“. С цел да ангажираме повече бащите, да ги отделим за малко от забързаното и натоварено ежедневиe, като създадем разнообразие в

семейството и като една генерална репетиция за празника на мама, решихме да провеждаме този празник ежегодно през месец февруари.

За децата се оказа изключително интересно и забавно. Много емоционално приеха и участието на татковците си и възможността за обща изява. Във всеки от празниците използвахме кратка литературно-музикална програма. Всяко дете се изявяваше с кратко стихче, песен или влизаше в роля. Изпълняваха ги с много трепет и обич, като всяко дете се стремеше да зарадва своя баща. С особено вълнение и радостни изживявания се посрещнаха от всички (деца и родители), общите игри. В тях участваха деца и възрастни. Децата бяха радостни и щастливи от близостта на своите бащи и възможността за съвместна изява. За татковците това бяха изключително важни моменти. Присъствието им на тези празници бе на сто процента. Те виждаха радостта на своите деца грееща в очите им и това правеше изключително щастливи и самите тях. За някои от тях това бяха едни от малкото моменти, които с такава емоционалност отделиха за своите деца в забързаното си ежедневиe.

Този празник стана традиция и постави началото на едно искрено и всеотдайно партньорство. Създаде истински интерес у бащите към дейността и живота на техните деца в детската градина.

При практикумите, които ежегодно провеждахме, започнаха да се включват все повече бащи: „Даровете на есента“ (м. октомври – изработване на сувенири и украса от природни материали; „Коледна украса“ – м. декември – украса и сурвачки); („Мартенички-мартенички“ – края на м. февруари) и („Червен Великден“ – боядисване на яйца и изработване на украса).

Децата изпитваха удоволствие от съвместната дейност и истинско удовлетворение, радост и гордост от крайния продукт, показан на изложбата, която съпътстваше всеки практикум.

Възможности за укрепване здравето на децата и родителите осигуряват физкултурните празници чрез съвместна работа в групата и участие на семейството във физически упражнения, подвижни и спортно-подготвителни упражнения и игри.

В нашето детско заведение се провеждат спортни празници два пъти годишно – есен и пролет, с активното участие на родителите, в това число и бащите.

Всяка година провеждахме тренинг с родителите и среща с психолог, на теми по тяхно желание. Родителите, в това число и татковците, се отзоваваха с интерес и заедно решавахме определени казуси.

Чрез организирания клуб „Нашето голямо семейство“ създадохме условия за стимулиране на взаимодействието между учители и семейство, и по-ефективно приобщаване на родителите, включително и бащите към дейността на детската градина. Родителите получаваха необходимата информация за правилното възпитание на детето чрез препоръчана от нас литература. Запознаваха се с учебното съдържание по различните образователни направления, разглеждаха изложби от творби на децата. Споделяхме проблеми за семейното възпитание, осмисляха собствената си отговорност и тази на учителите в детската градина.

В седмицата на книгата понякога се включваха и бащи, които със желание четяха или разказваха приказка.

Съвместната работа с татковците е форма за осъществяване на постоянен, непрекъснат контакт за създаване на отношения на близост, доверие, разбиране, уважение и партньорство в практическата реализация на образователния процес.

Потърсихме родителите за помощ при ремонт на детската градина. Резултатите не закъсняха и бяха на лице. Няколко татковци и един дядо поставиха закупения от детското заведение ламинат в занималнята и в гардеробната на групата. За облагородяване на двора в детската градина три поредни години проведохме озеленяване с храсти, дървета и цветя. Поканихме семействата на децата от групата и те се включиха със желание.

По предложение на родителите бе обогатена дидактичната база в занималнята на групата, като при първия випуск татко мебелист подари на децата кърт за сюжетно-ролеви игри, а във втория випуск родителите дариха материали, а двама от татковците изработиха два дидактични кърта.

Не спряхме до тук – имайки предвид, че живеем в динамично и бурно време, във време на информационни технологии, заложихме на нова форма на съвместна работа, даваща непрекъсната информация за дейността и живота в детската градина. ДГ „Звънче“ има собствен сайт, а заедно с родител от групата създадохме страница на

група „Мечо Пух“. Стараем се да популяризираме пред родителите и обществеността дейността на детската градина. Много от татковците следят с голям интерес публикациите и добавят свои от семейния архив. Така допълват своите представи за живота на децата си в детската градина – празници, развлечения, рождени дни на всички деца от групата и ситуации по образователните направления. Споделят мнения и правят предложения.

Децата са смисъла на настоящето и надеждата за бъдещето на всеки народ; богатството на Земята. Детето е неповторима индивидуалност, уникалност, със свой стил на научаване, със своя семейна среда и свой модел на адаптация. От първия ден на своето появяване на света детето встъпва във взаимодействия с различни хора и предмети. Изпитва постоянно влияние на обкръжаващата среда – социална и природна. „За децата от предучилищна възраст особено значими са два фактора – семейството и детската градина. Те могат успешно да осъществяват основната си функция – възпитателно-социализираща и до голяма степен да неутрализират отрицателните въздействия, ако съгласуват своите усилия, ако се разбират, помагат, взаимодействат.“ (Цанкова, 2009: 23)

От цялостната ни работа през последните шест години можем да направим средните изводи:

1. Целенасочената съвместна дейност между детската градина и семейството осигурява единен подход в разкриването на обкръжаващия детето свят и постоянна взаимна информация за цялостното му развитие в образователния процес;

2. Все по-често родителите се включват в мероприятия насочени не само към празници и развлечения, но и към създаване на продукт с обществена или обща значимост;

3. Прилагането на интерактивни нетрадиционни форми при взаимодействието детска градина – родители, водещо до насърчаване активността на бащите е реално и напълно постижимо;

4. Педагозите в детската градина трябва да провокират и стимулират интереса на бащите към образователния процес на децата в предучилищна възраст с цел тяхното пълноценно израстване като социално-значими личности.



## Библиография:

1. Бончева, И. (2014). *Психология на детското развитие*. <https://karindom.org/rolyata-na-tatakoto-za-psihičeskoto-sazryavane-na-deteto/>, последно посещение на 10.01.2018.
2. Динчийска, С.(1993). *Детето, семейството, детската градина*. Стара Загора.
3. Кьосева Ц. (2002). Взаимоотношенията между родители и деца в контекста на семейното възпитание, *Предучилищно възпитание*, № 8.
4. Цанкова Д. (2009). За доверието между родителите и учителите, *Предучилищно възпитание*, № 4.

## Комуникацията с децата и родителите в процеса на екологосъобразна дейност

*Лиляна Иванова – старши учител*

*Анелия Георгиева – учител*

ДГ „Детски свят“, гр. Враца

**Резюме:** От няколко години нашето методическо обединение поставя един от акцентите в своята ежедневна работа върху цялостното моделиране на детската личност, а именно: работа по проблема за изграждането на екологична култура и поведение на социализиращото се в детската градина дете. Местоположението на нашата детска градина благоприятства взаимодействието на децата с екологически чиста природа чрез удовлетворяване на органически и духовни потребности, определя и развитието на екологосъобразно отношение на детето към себе си. Целта ни е да покажем как чрез комуникацията с децата и родителите се постигат повече съвместни преживявания, емоционален комфорт, партньорство, водещи до положителни резултати за социализацията на децата в процеса на екологосъобразна дейност. Разнообразните форми на работа, които включихме в нашето изследване, предоставят изключителна възможност за формиране у детето на трайна потребност от опазване на природата и околната среда. Особено интересна се оказва работата на родители и деца при създаване на наша собствена биоградина „Вкусна витаминка“, за която получихме и признание от „Играта на любопитните“ за създаване на вкусните биоградинки. В системната ни работа с децата намират приложение всички методи на педагогическо взаимодействие. Особено място заемат краткотрайните и дълготрайни наблюдения, чрез които учим децата да се ориентират в естествената природна среда, да разчитат и анализират събитията, които протичат в нея. Често използван метод в нашата работа, който

е много ефективен е експериментирането, като важна самостоятелна практика на детето в овладяването на екологичната култура. Моделирането пък дава възможност за формиране на детските представи за даден организъм, за хранителни вериги, в които той участва. Не на последно място използваме и изобразителната дейност като специфична форма на моделиране. Основен извод, който си направихме е: Активното родителско отношение подпомага педагогическото взаимодействие за успешната комуникация на детето в процеса на екологосъобразна дейност. Създадената био-градинка „Вкусна витаминка“ е опит за успешна комуникация с деца и родители за екологосъобразна дейност.

**Ключови думи:** Комуникация, екологосъобразна дейност, социализация, био-градинка, околна среда.

## Уводни думи

Проблемът за опазването на природата е разработван години наред. Той има изключително важно значение за съществуването на човечеството.

Предучилищната възраст е най-подходящият момент, от който трябва да започне целенасочената системна работа за създаване на положително отношение към природата, към нейната красота и изграждане на начални умения и навици у децата за нейното опазване.

Местоположението на нашата детска градината благоприятства взаимодействието на децата с екологически чиста природа чрез удовлетворяване на органически и духовни потребности, определя и развитието на екологосъобразно отношение на детето към себе си. Дворът е просторен, създаващ възможности за извършване на екологосъобразни дейности и всякакви видове игри с екологична насоченост.

От няколко години нашето методическо обединение поставя един от акцентите в своята ежедневна работа върху цялостното моделиране на детската личност, а именно: работа по проблема за изграждането на екологична култура и поведение на социализиращото се в детската градина дете. Целта ни е да покажем как чрез ко-

муникацията с децата и родителите се постигат повече съвместни преживявания, емоционален комфорт, партньорство, водещи до положителни резултати за социализацията на децата в процеса на екологосъобразна дейност и как чрез разнообразяване формите на работа, които включихме в нашето изследване, се предоставя изключителна възможност за формиране у детето на трайна потребност от опазване на природата и околната среда. Така от най-ранна детска възраст се поставят основите на интерес и любов към родната природа и нейното опазване, за изграждане на екологична култура у съвременния човек.

## Теоретичен обзор

В тази възраст се формират представи за равновесието в природата и факторите, които го поддържат. Децата трябва да осъзнаят, че без природата човечеството изобщо не може да съществува – човекът е част от природата. А за да се стигне до това осъзнаване още от най-ранна детска възраст трябва да се положат основите на екологичното възпитание.

„Въвеждането на детето в света на природата и осигуряването на екологични параметри с личните взаимодействия с нея е важен аспект на социализацията.“ (Ангелов, 1988: 58). Възпитателно-образователните проблеми са свързани с приобщаването на малкото дете към природата, с възпитаването на желание то да прониква в нейните тайни, на уменията да се възхищава на съвършенната ѝ красота и потребността да я опазва и обогатява. Ето защо тези проблеми стоят с необходимата острота на вниманието на педагозите.

Според Д. Гюров: „Важен аспект на екологичното възпитание на личността е формирането на мотиви за поддържане и опазване на равновесието в природната среда. Силно действащият мотив обуславя възможностите за проява на творчество при контактите с природата.“ (Гюров, 1999: 63)

Изграждането на правилен светоглед и поведение още в предучилищна възраст е една от основните цели на образованието ни. Призвани да формират първите „кълнове“ на екологична култура и

поведение у децата от предучилищна възраст са най-вече учителите с помощта на родителите.“ (Галчева, 1993: 87)

„Природата е обективна реалност, която детето трябва да опознае и да се научи да опазва. Това не е изолиран процес, а е част от образователната работа в детската градина“ (Колева, 1993: 43)

„Чрез дейностите се достига не само до промени в околната природа, но и до усъвършенстването на собствената природа на всеки индивид. Те допринасят за формирането на всички физически и психически функции за изграждането на зрелия човек.“ (Янакиева, 1991: 56)

„Посредством образователното съдържание и усъвършенстване на учебния процес у децата се формира познавателен интерес. Непосредственото им участие в различни жизнени обстоятелства и игри чрез прякото обследване, анализиране, конкретизиране и най-вече чрез предаване на обобщения опит от възрастните се достига до познавателно поведение и когнитивно развитие.“ (Дончева, 2002: 210)

Основни аспекти при работата ни за комуникацията с децата и родителите в процеса на екологосъобразна дейност са: познавателен аспект – свързан с усвояването на достъпни знания за природата; естетически аспект – свързан с изграждането на естетическо отношение към природата и формиране на дълбока и трайна потребност у децата от общуването с нея; нравствен аспект – насочен към изграждането на етично поведение в околната среда, към формиране на любов към природата и грижливо отношение към растенията и животните.

## **Анализ на резултати от изследването**

В нашата изследователска работа си поставихме следните задачи:

1. Да съдействаме за изграждане на интерес, любов и уважение към всичко родно (непримиримот към нарушителите).

2. Изграждане на представи и формиране на умения за поддържане на равновесието в заобикалящата ги среда и в отношенията между нея и хората.

3. Включване на семейството в процеса на светооткривателството като постижение, имащо индивидуална ценност, смисъл и значе-

ние за осъзнаване на връзката между природните красоти и отговорната грижа на човека за опазване на природата.

В нашата практика решихме да разнообразим дейностите за реализиране на целите и задачите, а именно: разходки и излети сред природата; работа в ателиета; открити педагогически ситуации, практикуми и организирани екодни с родители и деца; участие в „Играта на любопитните“ – учене чрез преживяване, за създаване на собствена биоградинка „Вкусна витаминка“; дни на отворени врати, дни с изнесено обучение.

Положителните резултати, които постигаме се дължат на спазването на принципите за екологично възпитание, а именно: принцип за непосредствен контакт с природата; принцип за интеграция на естествено-научното с естетическото познание; принцип за културосъобразност.

В системната ни работа с децата намират приложение всички методи на педагогическо взаимодействие. Особено място заемат беседите, краткотрайните и дълготрайни наблюдения, чрез които учим децата да се ориентират в естествената природна среда, да разчитат и анализират събитията, които протичат в нея. Често използван метод в нашата работа е демонстрацията, която дава възможност за индиректно изследване на заобикалящата ги действителност. Използваме презентации, които чрез многократно гледане показват на детето неща, които не могат да наблюдават непосредствено. Благодарение на презентацията процесите могат да се спират, да се наблюдават нещата в развитие, да се връщат обратно и да се осигури повторното им възприемане на момента. Друг често използван метод в нашата работа, който е много ефективен е експериментирането, като важна самостоятелна практика на детето в овладяването на екологичната култура. Моделирането пък дава възможност за формиране на детските представи за даден организъм, за хранителни вериги, в които той участва. Не на последно място използваме и изобразителната дейност като специфична форма на моделиране.

В началото на нашата изследователска работа проведохме анкета с родителите и интервю с децата. Анкетата с родителите включваше следните въпроси: Според вас оказва ли положително влияние върху детската личност досегът с природата?; Смятате ли, че съвест-

ните разходки и излети са полезни за вашето дете?; Смятате ли, че съвместните практикуми допринасят за утвърждаването на вашето дете като личност, способна да цени и твори красивото?; Провежданите съвместни екодни допринасят ли за развитието на трудовите умения на вашето дете и способността да опазва дворът екологично чист?; Полезна ли е работата на вашето дете в ателиетата за изграждане на трайно положително отношение и поведение сред природата? Голям процент от родителите бяха отговорили с „да“, но имаше и родителите, които бяха отговорили с „не съвсем“. Нямаше родители, които да са отговорили с „не“.

Интервюто с децата включваше следните въпроси: *Приятни ли са за теб разходките сред природата?; Приятно ли ти е да изработваш предмети от даровете на природата?; С кого обичаш да се разхождаш сред природата?* Голям процент от децата отговориха, че им е приятно да се разхождат сред природата, да изработват предмети от даровете на природата и обичат да се разхождат с майките и татковците си.

Тъй като децата живеят на село и са в пряк контакт с природата, животните, растенията, както и при наблюдение на физически явления, постепенно се сблъскват с нови и нови проблеми. Движеща сила за тяхната активност са любознателността, интересът към всичко, което се изменя, радостта от откритията, а така също и желанието да въздействат на природата въз основа на придобитите знания.

В процеса на обучение и възпитание на положително отношение към природата детето е обект и субект на педагогическо взаимодействие. То активно участва в опознаването на света, умее да наблюдава и разбира причините за някои изменения в растителния и животинския свят през различните сезони. По-трайните интереси и потребности му позволяват да оценява собственото си поведение и това на останалите сред природата. Тези характерни особености дават възможност на педагога да изгради у него положително отношение към природата и да постави основите на екологосъобразно поведение и на екологична култура на личността.

Ето защо като основно средство за въздействие използваме природните дадености на селото. Природата е неизчерпаем извор на красота и радост, всепризнат източник на духовно обогатяване на

децата. В контакт с нея, детето всеки ден открива нещо ново, нещо интересно и привлекателно. Детската ни градина се намира до красиви местности с приказно невероятни пейзажи през всичките им сезони. По време на съвместните разходки и излети с деца и родители през различните сезони, децата стигат до някои закономерности. Много важно и съществено нещо, което децата вече знаят е, че винаги след излет или разходка в природата след закуска районът трябва да се почиства. Никога и по никакъв повод не трябва да се замърсяват изворите, потоците, реките. Интересът към природата го използваме най-рационално. Организацията и провеждането на екологосъобразна туристическата дейност не е лека, но един добър учител винаги може да се справи със ситуацията, които могат да възникнат. Той трябва да откликне на желанието на децата да бъдат по-често сред природата. Винаги излетите са съпътствани с игри сред природата. Чрез екологосъобразната туристическата дейност насочваме вниманието на децата към едно от богатствата на родния край – билките, които са дар от природата. Знанията за тях са част от екологичното възпитание, а то е в основата на гражданското и социалното образование. С това успяхме да докажем, че малките деца могат да се занимават със значими неща, свързани с родното, полезното, приложимото в живота на хората, съобразявайки се с техните права. Целта ни е децата не само да открият красотата на родния край, но и да покажат екологосъобразно отношение и поведение, да изградим у тях екологично мислене и култура.

През последните години като тенденция в развитието на предучилищното образование и възпитание се явява организирането на стимулираща материална среда, чрез която да се постигат образователно-възпитателните цели. Ето защо за реализиране на образователните цели по този проблем избрахме и работата в ателиета: „Аз експериментирам“, „Аз и билките“ и „Аз и природата“, „Учене чрез преживяване“. Изработихме си планове, като предварително проучихме индивидуалните способности, интереси и потребности на децата.

Главната задача е да се реализират оригиналните детски идеи, да се провокира мисленето и вземането на нестандартни вариативни решения, да обогатиме познанията и да развиваме творческото



мислене и възможности, да създаваме условия за изява на детската личност.

Работата в ателиетата завършва с провеждане на открити педагогически ситуации – „Дни на отворени врати като: „Чудесата на въздуха“, „Чудесата на водата“, „С любов към животните“, „Всичко за Никулден“, „Здраве от аптеката на природата“ и дни с изнесено обучение като открит ден в нестандартна обстановка на тема: „Заедно сред природата – нашият общ дом“, проведен в ПЗЦ „Натура“ – гр. Враца.

В ателиетата и по време на педагогическите ситуации като основно средство често използваме мултимедийната презентация. Чрез нея се създава интерактивна среда, в която природните обекти и явления се представят в цвят, движение, звук, анимация. Педагогът има възможност да я представи, като илюстрира моменти от образователното съдържание, особено онези, които са свързани с динамика и промяна в признаците на обектите или отразяват взаимозависимости.

Партньорството ни с родителите вече е система в текущата ни работа. Взаимодействието между двата фактора – семейство – детска градина, предполага необходимост от съгласуване на съдържанието на възпитателните взаимодействия между детската градина и семейството върху формиращата се личност.

В групите присъстват календарни планове за образователно-възпитателното взаимодействие между детската градина и семейството. Плановете са отворени за през цялата година. Всеки родител има право да предлага свои идеи и действия за възпитаване на децата по всяко време на учебната година. В плановете са предвидени практикуми с родителите по този проблем, а именно: „Ние творим с багрите на есента“, „Да изработим сурвачки от екологично чисти дърове от природата“, „Зимни фантазии със сняг“.

Традиция стана всяка пролет и есен да провеждаме съвместно с родителите екодни на тема: „Дворът – част от здравословната среда на детето“. Трудът е основен вид дейност, имащ значение за екологическото образование на децата. Ето защо в организирането на екодните включваме и децата. Така децата стигат до разбирането, че поддържането на равновесието в природата е възможно само ако

индивидуалните усилия на всеки човек се съчетаят с обществените усилия.

Особено интересна се оказва комуникацията ни с родители и деца при участието ни в „Играта на любопитните“, включена в рамките на национален проект „Солидарна мрежа на вкусните образователни градини в България“. Тук ние научихме за „Пермакултурата“ като една нова научна система за проектиране на екологично устойчива среда и общности от хора, които живеят, опазвайки околната среда и се развиват прогресивно, но устойчиво. Запознахме родителите с Цветето на Пермакултурния дизайн – етики и принципи на Пермакултурния дизайн – основа за устойчив начин на живот и 12-те основни стъпки за създаване и развитие на вкусна образователна био-градинка. Учители, родители, деца заедно създадохме нашата дизайн-идея за промяна. В детската градина имаме вътрешно дворче с лехи за опитно поле. Използвахме четири от тях за нашата дизайн-идея, тъй като в другите лехи са насадени различни цветя. С нашия екип и с помощта на родителите решихме да си направим една мини биоградинка от зеленчуци. Нарекохме я „Вкусна витаминка“. Първата крачка, която направихме, за да тръгнем към вдъхновяващата зелена пътечка на приключението „Вкусна образователна био-градинка“, беше да създадем нашето ателие „Учене чрез преживяване“. Децата проявиха невероятен интерес към различните семенца, които донесоха от къщи. Така създадохме нашето ателие, което ни вдъхнови, за да стигнем до зелените хоризонти на труда и здравето. След като направихме нашето ателие „Учене чрез преживяване“, с помощта на майките и бабите, проведохме и първата ситуация на тема: „Разни, разни семенца“. Целта ни беше децата да се запознаят с различните семенца на различните растения. Децата разбраха, че различните растения имат различни по големина, форма и цвят семенца. И дори растенията от един и същи вид имат различни разновидности.

Проведохме и ситуацията „Да посеем семенцата.“ С помощта на родителите, децата си донесоха купички със смес от тор и пръст и различни семенца. Тук говорихме за различните растения и затова от какво се нуждаят те, за да живеят. Показахме как се посеват различните растения. Посяхме домати, краставици, тиквички. Над-

писахме ги и ги поставихме до прозореца, за да ги наблюдаваме как поникват.

Следващата ситуация, която проведохме беше: „Да пикираме нашите домати.“ Целта ни беше децата да разберат етапите на подготовката на доматиите, докато те стигнат до нашата „Мини биоградинка“. Тук децата се запознаха с един от начините за подготовка на доматиите преди тяхното постоянно засаждане. С много хъс и любопитство, те работеха със сръчните си ръчички. След като се стабилизира времето, стигнахме до подготовка на почвата в нашата „Мини биоградинка“. Родителите донесоха естествен тор. С помощта на някои родители подготвихме лехите и ги наторихме. Децата участваха заедно с нас – възрастните. Работихме на принципа „Да играем, да знаем и да се трудим“. Едно от децата ми каза: „Госпожо, много работа имаме в нашата мини биоградинка!“. Аз отговорих, че всеки труд носи „плодове“. Наесен ще се радваме на нашите плодове.

Спазвайки 12-те основни стъпки с много любов и вдъхновение се грижехме за нашата малка биоградинка „Вкусна витаминка“. Превърнахме я в любимо и предпочитано място на децата за труд, игри, експерименти, наблюдение, в един чуден зелен био-рай с вкусни плодове и зеленчуци, така необходими за тяхното здраве.

При работа в биоградинката, децата и родителите разбраха, че трябва да действат в синхрон с естествения ритъм на Природата и растенията, че можем да отглеждаме и ядем органично чиста и пълноценна храна, да развиваме личните си таланти и позитивни качества, да работим с радост и вдъхновение в среда на висока култура и изобилие от ценности.

Създадохме вкусна образователна био-градинка, защото смятаме, че днешното настояще гради утрешното бъдеще. Да подадем ръка на детето да съхрани такова ценно качество на българина като трудолюбието и да му покажем верният път към екологосъобразен и здравословен начин на живот. Смятаме, че по този забавен, интересен и целесъобразен начин, формираме у децата интерес, желание и необходимост да се грижат за природната среда като отглеждат и обгрижват засадените от тях растения. С вкусната градинка, ние успяваме да създадем трайни навици у децата за водене на природосъобразен начин на живот и екологично поведение. Нека децата да

почувстват значимостта на извършената от тях трудова дейност, за приноса им към общото дело по опазване на околната среда.

Радваме се, че получихме Признание за участие в „Играта на любопитните“ – Пермакултура в действие, признание за нашия принос към създаване на устойчива /перманентна/ култура в България и станавме член на Солидарната мрежа на вкусните образователни градинки.

В края на нашето изследване отново проведохме анкета с родителите и интервю с децата.

Анкетата с родителите включваше следните въпроси: *Според вас оказва ли положително влияние върху детската личност досегът с природата?; Смятате ли, че съвестните разходки и излети са полезни за вашето дете?; Смятате ли, че съвместните практики допринасят за утвърждаването на вашето дете като личност, способна да цени и твори красивото?; Провежданите съвместни екодни допринасят ли за развитието на трудовите умения на вашето дете и способността да опазва дворът екологично чист?; Полезна ли е работата на вашето дете в ателиетата и био-градинката за изграждане на трайно положително отношение и поведение сред природата?* На тези въпроси 100% от родителите отговориха с „да“.

Интервюто с децата включваше следните въпроси: *Приятни ли са за теб разходките сред природата?; Приятно ли ти е да изработваш предмети от даровете на природата?; С кого обичаш да се разхождаш сред природата?; Приятно ли ти е да се трудиш в биоградинката?* Всички деца отговориха, че им е приятно да се разхождат сред природата, да се трудят в биоградинката и да изработват предмети от дарове на природата.

## **Изводи и обобщения**

Изводите, до които стигнахме са:

1. Разнообразяването на формите на работа и доброто им организиране при взаимодействието на детето с природната и социална среда, водят до успешна социализация на детето в процеса на екологосъобразна дейност.

2. Само добре подготвеният и лично ангажиран педагог може да формира у детето от предучилищна възраст трайна потребност от опазване на природата и осъзнаване на собственото му поведение.

3. Активното родителско отношение подпомага педагогическото взаимодействие за успешната комуникация на детето в процеса на екологосъобразна дейност.

4. Създадената биоградинка „Вкусна витаминка“ е опит за успешна комуникация с деца и родители за екологосъобразна дейност.

5. С вкусната градинка успяваме да формираме у децата модел на екологично мислене, които ще ценят природата и природните ресурси, както да са на ясно, че тя е в услуга на хората.

Книгата на природата е най-добрата книга, но за детето от предучилищна възраст тя трябва да се разгърне и прочете с помощта на учителя и родителя. Те са тези, които ръка за ръка водят детето към красотата и хармонията на родната природа. Учителите, заедно с родителите сме длъжни да научим децата как да живеят в хармония със себе си и природата – нашият голям учител. Само така нашата планета Земя ще оцелее, а заедно с нея и човечеството.

## **Библиография:**

1. Ангелов, П.(1988). *Екология*. София: Народна просвета.
2. Галчева, К. (1993). *За екологичното възпитание на детето*. Пазарджик: Полиграфпродукт.
3. Гюров, Д. (1999). *Педагогика на взаимодействието „дете-среда“*. София: Веда Словена – ЖГ.
4. Дончева, Ю. (2002). Характеристика на екологичната възпитаност като компонентно психологическо образование в предучилищна възраст, *Научна конференция „Наука, околна среда и устойчиво развитие“*, клон Велико Търново: Съюз на учените в България.
5. Колева, И.(1993). *Дете-учител-околна среда*. София: Ефир.
6. Янакиева, Е. (1991). *Формиране на екологическа култура у децата от предучилищна възраст*. Благоевград: ЮЗУ „Неофит Рилски“.

# Бариири в педагогическата комуникация

*Първолета Манчева*

старши учител, ДГ „Звезда“, град Враца

**Резюме:** Безспорно педагогическата комуникация е механизъм за осъществяване на педагогическия процес, респективно на процеса на обучение и на процеса на възпитанието. Комуникативната компетентност е сърцевината на професионализма на учителя, защото общуването с децата е същността на педагогическата дейност. Под комуникация се разбира осъществяване на информационни процеси в общуването между хората – кодиране, трансляция и декодиране на идеални модели. Практическото осъществяване на процеса на комуникацията е свързано с някои деформации, които снижават неговото качество. На практика комуникацията не протича точно така както е планирана и напълно според очакванията на общуващите. Отклоненията са резултат от действието на редица комуникативни бариири, които нямат ефективността на процеса на предаване и получаване на съобщения и влияят върху нивото на удовлетвореност на участниците в комуникацията. Бариирите в общуването са доста разнообразни, провокирани от различни причини – психични особености на личността, култура на поведението, индивидуален стил на общуване и др. В доклада ще разгледаме проявлението на бариирите в междуличностното общуване и в частност в общуването в педагогически контекст, като ги класифицираме в две групи: бариири, препятстващи информационния обмен в процеса на общуване, и психични бариири, препятстващи взаимното разбиране, взаимодействието и взаимоотношенията между общуващите.

**Ключови думи:** реципиент, кодиране, декодиране, трансляция, комуникационни умения, себевъзприемане.

## Увод

Най-често комуникацията се дефинира като процес, чрез който двама или повече души си обменят информация и споделят нейния смисъл. Комуникацията е неделима част от всекидневието на съвременния човек и от цялостното социално функциониране на обществото.

Общуването в образователните институции притежава характеристиките на социалната комуникация и се базира на процесите на предаване и получаване на съобщения по каналите на връзка между подателя и получателя. Педагогическата комуникация се реализира като процес – цикличен, динамичен и непрекъснат – между субектите на педагогическата дейност – педагогически специалисти и деца, както и между всички служители на образователната институция.

Много може да се говори за същността, структурата и процесуалните особености на общуването, но не това е цел на доклада. Акцентът е поставен пред бариерите, които могат да отклонят очакванията на общуващите.

## Бариери, пречатващи информационния обмен в процеса на общуване

Комуникативните бариери се свързват обикновено с психологични по характер пречки с различен произход, които смущават процесите на кодиране и декодиране на комуникативните послания (Битянова, 2001). Те отразяват различните нива на комуникативна компетентност на общуващите и са проекция на личностните им особености и различия. „Комуникативните бариери са абсолютно или относително пречка за ефективното общуване, субективно преживяно или реално присъстващо в ситуацията на общуване, причините за което са мотивационно – операционалните, индивидуално-психологическите, социално-психологическите особености на общуващите.“ (Куницына, 2001: 346)

Когато се анализират комуникативните бариери, най-често се открояват два аспекта на интерпретация: 1. разглеждането им като защитен механизъм на личността, който се задейства несъзнателно

и 2. описанието им като пречка при реализиране на взаимодействието (Крижанская, Третъяков, 1999; Янакиева, 2002). В първият аспект комуникативните бариери се проявяват в три основни форми: бягство; занижаване на авторитета на източника на съобщението; неразбиране (Крижанская, Третъяков, 1999).

Предаването и получаването на информация съставляват основата на процеса на общуване и изграждат предпоставките за разгръщане на взаимоотношенията между комуникатора и реципиента. Неточностите при информационния обмен рефлектират върху качеството на връзките и по-нататъшното развитие на процеса.

**Деформациите на информационното равнище се провокират от няколко основни причини:**

**Неразбиране** – неразбирането на смисъла на съобщенията в комуникацията е основна причина за прекъсване на процеса или за неговото отклоняване в посока, отдалечаваща от реализирането на целта. По популярен начин тази комуникация се нарича „говорене на различни езици“. Има се предвид начинът на изразяване, несъобразен с възможностите на получателя да декорира смисъла на посланието. В този план силно влияние оказват и различните културологични модели на говорещите, тяхната социална компетентност, езиковата им култура. Разграничават се четири типа на неразбирането: фонетично, семантично, стилистично, логическо. (Крижанская, Третъяков, 1999: 120).

В педагогически аспект неразбирането се появява най-често когато речта на учителя не е съобразена с възрастовите и познавателните възможности на учениците/децата.

**Неподходяща форма и структура на съобщението** – когато съобщението звучи объркано, претенциозно или непоследователно, това създава бариери при неговото възприемане и осмисляне. Ако излъчваната информация не е структурирана, така че да подпомага разбирането на смисъла, обикновено реципиентът я отхвърля като ненужна или неясна. Идеите, които се обменят, се нуждаят от конкретност и яснота, както и от добро аргументиране. Структурата на съобщението се избира според целта на комуникацията. Подходящата структура подпомага предимно рационалното преработване на информацията, докато формата и тонът на съобщението опреде-



лят емоционалното му възприемане и цялостното отношение към темата и към събеседника.

**Недостиг на информация** – една от причините за недостиг на информация е отсъствието на знания и идеи, които да се представят. Бедният познавателен и социален опит е съществена пречка в общуването, тъй като затруднява обмена на разнообразна, съдържателна и богата информация.

Друга възможна причина за недостиг на информация са процесите на селектиране (присъщо на получателя) и филтриране (извършва се от комуникатора) на информацията, които съпътстват информационния обмен.

**Противоречие между вербалния и невербалния комуникационен канал** – в случаите, когато казаното с думи противоречи на сигналите, излъчвани от езика на тялото, се увеличава несигурността на получателя и той е склонен да се довери повече на невербално изразяването послания и да пренебрегне словесните обяснения. Съобщенията, предавани само по вербалния канал, обикновено са слабо въздействащи, защото са лишени от необходимата емоционалност на въздействието, която се придава от движенията на тялото. Прекаленото жестикулиране обаче, честата смяна на мимики и пози, също създават проблеми в комуникацията, тъй като разсейват реципиента и не позволяват да се разкрие пълноценно съдържателната страна на общуването.

**Слабо развити комуникативни умения** – степента на развитие на комуникативните умения определя бързината, точността, информационния обмен. Уменията за точно и ясно изразяване за подбор на адекватни средства за кодиране на идеите и мислите са първото условие за успешно изпращане на съобщението. Учителят не е просто комуникатор или източник на информация. Той е модел за комуникативно поведение, от него учениците/децата копират стратегии за справяне в различни комуникативни ситуации. Тази особеност на учителската роля и двойствената натовареност на педагогическото общуване определя и високата професионална отговорност на учителя в комуникативния процес.

**Шум** – той е фактор, свързан с околната среда, който влияе върху всички компоненти в процеса на общуване. Той пречатства излъч-

ването на сигналите, транслирането на съобщението и цялостното му възприемане от получателя. В резултат на шума част от информацията се губи по канала за връзка и достига до реципиента в намален обем. Шумът пречи на реципиента да възприеме всички сигнали и да ги осмисли пълноценно. Шумът е естествена част от процеса, не е възможно да се изолира напълно, тъй като общуването винаги протича в определен контекст, в който се пречупват елементите на социалната и физическата среда. Могат обаче да се предприемат **действия за намаляване въздействието на шума** – съобразяване с времето и мястото на комуникация; задаване на въпроси за доуточняване и проверка на смисъла; повтаряне на съобщението; предоставяне на допълнителна информация по други комуникационни канали.

### **Бариери, препятстващи взаимното разбиране, взаимодействието и взаимоотношенията между общуващите**

Тази група бариери имат подчертано психологичен характер и са свързани с индивидуалните особености на общуващите, с техните личностни качества, нагласи, очаквания, мотивация за общуване. Проявленията им са много разнообразни и се проектират на всички равнища на процеса на общуване – комуникативно, интерактивно и перцептивно, и влияят съществено на резултатите от съвместната работа. Ще се спрем на:

**Различия при взаимното възприемане на партньорите в общуването** – особеностите на взаимното възприемане се проявяват в два аспекта: себевъзприемане и възприемане на другия. Ще акцентираме на първият аспект.

**Себевъзприемането** е свързано с образа, който имаме за самите себе си, с разбирането за нашите силни и слаби страни и с умението да се себепредставяме и себеизразяваме в ситуации на общуване. Позитивната или негативната оценка, която преписваме на собствения си личност, влияе върху поведението ни и върху начина, по който поддържа контакти с другите хора. Ниската самооценка е свързана с недоверие в себе си и неуважение към постиженията и

стремежите, което води до поставяне на самоограничения и по-ниски цели, за да се избегне вероятността от провал или неодобрение. Хората с ниска самооценка трудно говорят за себе си, по-малко инициативни са в общуването, водени от страха да не разкрият негативните си черти (които според тях преобладават в личността им) и да бъдат отхвърлени от събеседниците. Неуверените в себе си хора са по-неуспешни комуникатори заради защитните бариери, които създават, и зависимостта им от мнението на другите. Стремежът към одобрение, съчетан със страха от отхвърляне, прави тези хора пасивни, а понякога и твърде резервирани, дистанцирани в общуването. Трудностите при себевъзприемането се дължат на колебанията на Аз-а и на недостатъчно познаване на себе си. Неразбирането и неприемането на себе си стават причина и за трудното възприемане на другите и за формиране на неадекватни очаквания към тях.

Известна е тезата, че колкото по-наясно е човек със самия себе си, колкото повече познава силните си страни и ограниченията на своята личност, толкова по-лесно разбира другите хора и се ориентира в изграждането на ефективни отношения с тях (Стаматов, 2005). Агресивният тон и стил на поведение в общуването, който настройва негативно събеседниците, е опит за прикриване на собствената неувереност, подценяване или колебание в действията. Неувереността в себе си на личностно равнище се проектира в професионалните изяви като инициативност, плахост или постоянно неодобрение на постъпките и идеите на другите. Учителите с ниска степен на развитие на уменията за себепознание, себеизразяване и себеутвърждаване обикновено демонстрират повишена критичност към учениците/децата, високи изисквания, които обаче често се променят според ситуацията или според мнението на авторитети. Изменчивостта на изискванията води и до появата на двойствени стандарти в общуването с подрастващите, което е причина за конфликти в отношенията. Агресивното нападане на учениците/децата е защитен механизъм, прикриващ слабостта и неумението за справяне в ситуации, за които няма усвоен модел на поведение, който да дава безусловна сигурност. Всичко това обикновено се съчетава и с прекалена голяма дистанция в отношенията, основана на формално присъща на учителската позиция педагогическа власт.

**Нагласи и очаквания** – нагласата, с която подхождаме към ситуацията и към партньора в общуването, предопределя и ефективността на взаимодействието. Нагласата определя и отношението към комуникативната ситуация. Негативните мисли провокират негативни преживявания и водят до негативни резултати в общуването. Какви мисли ще предизвика ситуацията, зависи от миналия опит на човека и по отношение с другите хора (Стаматов, 2005). Негативната нагласа се проектира в негативно очакване за проблемно развитие на взаимодействието, което ни кара да акцентираме на негативните аспекти на ситуацията, да отделяме онези елементи в нея, които потвърждават негативното очакване, за да се самоубедим в предчувствията си.

При взаимоотношенията между учители и ученици/деца негативните нагласи и нереалистичните очаквания се забелязват по отношение на оценяването на постиженията. Занижените или завишените очаквания на учителя към подрастващите стават основа за субективно оценяване. Изначалните нагласи на обучаваните, че учебният процес предполага само трудности, че няма какво интересно и ново да се научи от съответния учител, влияе върху начина на учене и на отношението към училището като цяло. Негативната нагласа като психологическа бариера е причина и за рязкото спадане на мотивацията за учене.

**Отсъствие на интерес и слаба мотивация за общуване** – най-трудните партньори в комуникацията са хората, които не проявяват интерес към темата или събеседника и въпреки това се налага да участват в комуникативния акт. Формалното присъствие в ситуацията, слушането без внимание се отразява на мотивацията и действията на комуникатора, тъй като общуването е реципрочен процес и общуващите взаимно си влияят не само на рационално, но и на емоционално ниво. Нежеланието за общуване означава преди всичко дистанциране от процеса и слаба рефлексия. Те са свързани със състояния на отегчение и скука, което обезсмисля контакта и унищожава шансовете за неговото пълноценно разгръщане. При бариера от такъв тип се предават съобщения по каналите за връзка, но целите на общуване практически не се реализират.

Едни от най-сериозните последствия от действието на комуникативните бариери са повишените нива на стрес и емоционално

изгаряне в учителската професия. Нивото на стрес е определящо за резултатите от изпълнението на задачите, за удовлетвореността от съвместната дейност и за формирането на чувство за принадлежност и лоялност към организацията.

Негативното влияние на комуникативните бариери не може да се преодолее напълно поради субективно личностния им характер, но може да се минимизира чрез използването на осъзнати стратегии на общуване и личностна промяна, които да компенсират силното влияние на субективността в развитието на взаимоотношенията. Ще се спрем на някои възможни **подходи за преодоляване на бариерите в педагогическата комуникация:**

- Опознаване на себе си, изясняване на собствените очаквания и поддържане на устойчиви изисквания към партньорите в общуването.
- Преодоляване на стереотипното възприемане на партньорите в общуването и анализиране на поведението във всяка конкретна ситуация.
- Избягване на обобщенията.
- Въздържане на прибръзани заключения.
- Фиксиране върху конкретното съдържание на съобщението и общуването, а не върху емоциите, които то предизвиква.
- Максимално концентриране върху процеса на комуникация и контролиране на разсейващите фактори.
- Активно слушане.
- Утвърждаване на индивидуален подход и гъвкав стил на общуване, съобразен с възрастовите и познавателните характеристики на подрастващите.

## **Заклучение**

Педагогическата комуникация е лично и професионално предизвикателство. То е провокация към всички нас, педагогическите специалисти, които сякаш винаги знаем какво означава да общуваш и никога не сме сигурни дали го правим добре. Толкова сме свикнали с различните проявления на общуването, че често не се замисляме как общуваме – доколко подходяща е избраната от нас

стратегия, как се чувства събеседника ни, адекватно ли изразяваме емоциите си.

Преодоляването на бариерите е предизвикателство към съвременния учител да усъвършенства своята комуникативна компетентност и да утвърждава модели на взаимодействие, които нарушават шаблоните и стереотипите. То е предизвикателство към самите нас да променяме нагласите си и да се стремим към изграждане на отношения на сътрудничество, които носят взаимно удовлетворение.

### **Библиография:**

1. Андреева, Л. (1998). *Социално познание и между личностно взаимодействие*. София. УИ „Св. Климент Охридски“.

2. Битянова, М. (2001). *Професия – школьник. Рабочая тетрадь*. Москва: Изд. Генезис.

3. Димитрова, Г. (1996). *Педагогическото общуване при възпитателния процес*. София.

4. Крижанская, Ю. С., В. П. Третьяков, (1990). *Грамматика общения*. Ленинград: Издательство Ленинградского университета.

5. Куницына, В. Н., Н. В. Казаринова, В. М. Погольша (2001). *Междупersonностное общение*. Учебник для вузов. Серия „Учебник нового века. Санкт-Петербург, СПб: Питер.

6. Стаматов, Р. (2005). *Психология на общуването*. Пловдив: Хермес.

7. Цветанска, С. (2006). *Предизвикателства в педагогическото общуване*. София: „Просвета“.

8. Янакиева, С. (2002). *Професионалните роли на учителя*. Велико Търново: Фабер.



**ПЕДАГОГИЧЕСКАТА КОМУНИКАЦИЯ:  
НАСТОЯЩЕ И БЪДЕЩЕ**

◆  
Рецензенти:

*проф. дфн Иванка Мавродиева*  
*проф. д-р Янка Тоцева*

Научен редактор:

*доц. д-р Калина Йочева*

◆  
Формат 60x84/16

Печатни коли 21

◆  
**FABER** – (062) 600 650

В. Търново 5000, п.к. 241

*www.faber-bg.com*