

**ЛИЧНОСТНО РАЗВИТИЕ НА УЧЕНИЦИТЕ В
СЪВРЕМЕННОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ОБЩЕСТВО
(ТОМ VIII)**

**STUDENTS' PERSONAL DEVELOPMENT IN
MODERN EDUCATION AND SOCIETY (VOL. VIII)**

**Благоевград
2016**

**ЛИЧНОСТНО РАЗВИТИЕ НА УЧЕНИЦИТЕ В
СЪВРЕМЕНОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ОБЩЕСТВО
(ТОМ VIII)**

**STUDENTS' PERSONAL DEVELOPMENT IN
MODERN EDUCATION AND SOCIETY (VOL. VIII)**

ISSN 1314-1996

Научно-методическо списание
Катедра „Педагогика“
Факултет по педагогика
ЮЗУ „Неофит Рилски“ – Благоевград

Редакционна колегия:

Проф. дпн Добринка Тодорина - ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград, България
Проф. д-р Невена Филипова - ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград, България
Доц. д-р Траян Попков - ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград, България
Доц. д-р Димитър Димитров - ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград, България
Проф. дпн Светлана Писарева – РДПУ „А. Херцен“ - С- Петербург, русия
Проф. д-р Снежана Мирасчиева - Университет „Гоце Делчев“, гр. Щип, Р. Македония
Проф. д-р Соня Петровска - Университет „Гоце Делчев“, гр. Щип, Р. Македония

Университетско издателство“ Неофит Рилски“

СЪДЪРЖАНИЕ

ПРЕДГОВОР	5
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕТО УЧИЛИЩЕ – ИЗВЪНУЧИЛИЩНИ ИНСТИТУЦИИ В ЕПОХАТА НА ВЪЗРАЖДАНЕТО И ВЪЗПИТАНИЕТО НА ПОДРАСТВАЩИТЕ	7
<i>проф.д-р Невена Филипова</i>	
АНТРОПОЛОГИЧЕСКИ ПРЕДПОСТАВКИ И СОЦИАЛНО ВЪЗПИТАНИЕ ПРИ АНТОН МАКАРЕНКО	27
<i>Траян Попкочев</i>	
SWOT- АНАЛИЗ НА ОБЩИТЕ ФОРМИ НА ОБУЧЕНИЕ	54
<i>Проф. д.н. Добринка Тодорина</i>	
ЗА МЕТОДОЛОГИЯТА И МЕТОДИКАТА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО МАТЕМАТИКА В НАЧАЛНИЯ ЕТАП НА ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ	62
<i>доц. д-р Димитър Г. Димитров</i>	
ДЕЦАТА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ В ОБЩАТА ОБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА - ДЕСЕТ ГОДИНИ ПО-КЪСНО	69
<i>Доц. д-р Пелагагия Терзийска</i>	
МОДЕЛИ НА ВЪЗПИТАТЕЛНИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ “РОДИТЕЛ-ДЕТЕ”	69
<i>доц.д-р Снежана Попова</i>	
„АНТИЧНИЯТ ПИР”: ПОСТМОДЕРНИ ПРОЧИТИ	79
<i>доц.д-р Веска Гювийска</i>	
МОДЕЛИ ЗА ИЗУЧАВАНЕ И УПРАВЛЕНИЕ НА ОРГАНИЗАЦИОННАТА КУЛТУРА	88
<i>ас.д-р Марияна Шехова-Канелова</i>	
ТРИЗ КАТО МЕТОДОЛОГИЯ ЗА РАЗВИТИЕ НА ПРЕДМЕТНО-ОБРАЗНОТО МИСЛЕНЕ ПРИ ДЕЦАТА	98
<i>Гл.ас. д-р Милена Левунлиева</i>	
СОЦИОКУЛТУРНИ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛ И СТУДЕНТИ ПО ЧУЖД ЕЗИК	106
<i>ас.Елена Кондева</i>	
ПРИЕМНАТА ГРИЖА В БЪЛГАРИЯ ПРЕЗ 20.ВЕК	115
<i>Вяра Цветанова</i>	

ПРЕДГОВОР

С VIII том на поредицата „Личностно развитие на учениците в съвременното образование и общество“ катедра „Педагогика“ продължава да представя изследвания на преподаватели в различни клонове на педагогическата наука: история на педагогиката, философия на образованието, социална педагогика, теория на възпитанието, дидактика, специална педагогика и пр.

При цялото разнообразие на начин на мислене, идеи, авторски стилове общото намерение, което обединява представените текстове е желанието на авторите да подпомогнат заинтересованата педагогическа общност и студентите в анализа и разбирането на актуални педагогически проблеми и техният отзвук за практиката.

Поредният брой на списанието е подготвен в година, в която се навършват 40 лета от основаването на Висшия педагогически институт в Благоевград, с който се постави началото на висшето педагогическо образование в областта на подготовката на кадри за детската градина и началния етап на образованието. *С признателност академичния състав на катедра „Педагогика“ посвещава този брой на това събитие и всички преподаватели, работили през годините за институционалното и професионално утвърждаване на катедрата.*

Признателност за ролята на нейни ръководители, всеки според силите си и душевността допринесъл за това дело: проф. дпн Александър Маджаров, проф. дпн Дечо Денев, доц. д-р Павел Драганов, проф. д-р Мария Белова, доц. д-р Мария Йотова, проф. д-р Петър Петров, доц. д-р Лидия Цветанова, проф. д-р Атанас Попов, доц. д-р Димитър Димитров.

Признателност за ръководилите на факултета през този 40-годишен период от време: проф. д-р Славчо Петков, доц. д-р Георги Стоянов, проф. д-р Васил Стамов,

проф. дпн Йордан Колев, проф. д-р Ангелина Манова,
проф. дпн Магдалена Глушкова, проф. дпн Руси Русев,
проф д-р Маргарита Колева.

*Доц. д-р Траян Попкочев,
Ръководител на катедра „Педагогика“,
Декан на Факултет по педагогика*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕТО УЧИЛИЩЕ – ИЗВЪНУЧИЛИЩНИ ИНСТИТУЦИИ В ЕПОХАТА НА ВЪЗРАЖДАНЕТО И ВЪЗПИТАНИЕТО НА ПОДРАСТВАЩИТЕ

Проф.д-р Невена Филипова

На всеки етап от развитието си, обществото отделя значително място на възпитанието. Под възпитание в широк смисъл на думата се разбира „ специално организирана система за социализация, предаване от поколения на поколения на социален опит, а в тесен смисъл – целенасочена дейност и самодейност /самовъзпитание/ по формирането у човека на нравствено-волеви качества на личността, възгледи, убеждения, нравствени представи, определени навици за поведение; процес на целенасочено систематично формиране на личността в съответствие с действащите в обществото нормативни модели”¹.

Върху процеса за възпитанието на подрастващите влияе не само училището, а и редица извънучилищни институции - семейство, църквата, различни сдружения, институции, чиято дейност е свързана с поведението на учениците в училище и извън него.

Въпросът за взаимодействието на училището с извънучилищните институции за възпитанието на подрастващите винаги ще бъде актуален. От успешното им партньорство зависи до голяма степен подготовката на подрастващите за активното им участие в обществения живот .

В съвременното общество се наблюдава сериозен „срив”, „ерозия” на нравствените ценности. Върху него слагат своя отпечатък редица както положителни, така и негативни глобални тенденции. Към първите можем да отнесем: демократичните промени в национален и световен мащаб; по-голямата възможност на хората за

¹ Иванов, Ив. Теории за образованието. Ш. 2004г., с.10.

контакти и общуване помежду си; по-широките възможности за реализация в различните сфери на обществения живот. Към вторите / негативните/ е достатъчно да посочим само някои като: силната социална поляризация, много бедни хора; увеличаващият се ръст на безработица; галопиращата престъпност; корупция и насилие; отчуждение между хората и други.

Всичко това се отразява пряко или косвено върху цялостното формиране на подрастващото поколение. Успоредно с утвърждаване на демократизма и свободата на човешката личност у нас в условията на преход към пазарна икономика, се наблюдава сериозна духовно-нравствена криза. Междуличностните взаимоотношения се изострят, създават се предпоставки за враждебност, недоверие и груба защита на личните интереси.²

Консумативното отношение към живота е друг катализатор на негативни прояви в обществото. Все по-често се сблъскваме с груб прагматизъм, индивидуален и групов егоизъм при тотално незачитане интересите на другите. В „Книга за джунглата” Р. Киплинг развива идеята, че човек придобива животински черти при потапянето си в животинска среда. По същия начин, потапянето в човешка среда е задължително условие той да се хуманизира. В този контекст все по-категорично се очертава необходимостта от гражданско образование с цел формиране на гражданско съзнание и гражданска позиция у подрастващите.

Потребността от гражданско образование се определя и от протичащите в света процеси като демократизация, информатизация, интеграция и други. Това налага все по-тясно обвързване на образованието с ценностната система на цивилизацията. Интеркултурният характер на образованието е свързан с общочовешките ценности, с умението да разбираме „другия”, да бъдем толерантни.

² Вж. Димитров, Л. И колектив. Теория на възпитанието. С., 1994г., с.87.

Зародила се като алтернатива на самодържавието, идеята за гражданско общество се свързва с политическия плурализъм. „Задачата на държавата в гражданското общество е постигането на общонационален консенсус по пътя на отчитането и координирането на множество интереси на различните групи население... ”.³

Образованието като цяло и гражданското образование в частност подготвя индивида за своите социални роли и функции в обществото. Те са свързани с активното участие в обществения живот, с поемането на своята част от отговорност за съдбата и цялостното усъвършенстване на обществото. По думите на Д. Кацаров образованието не е само дело на училището, а и на целокупния живот. Гражданското образование, според М. Герасков е „надпартийно...и обхваща само това, което е общоприемливо и общоприложимо за всички“.⁴

В българското училище тази идея се развива в резултат на възрожденската традиция за национално възпитание. Влияние оказва и европейският опит. В края на XIX век у нас се слага началото на организирано осъществявано гражданско образование. Това става чрез включване на предмета „гражданско учение“ в основното образование. Този учебен предмет е част от учебните планове и програми в българското училище близо половин век.

Епохата на Българското възраждане е сред най - съзидателните периоди в развитието на българския народ. ”Възраждането е време на подем, в който след 400 години забвение българинът показва на себе си и на Европа способността си бързо да концентрира психичната

³ Вж. Балкански, П. З.Захариев. Въведение в гражданското образование. С., 1998г., с.10.

⁴ Вж. Георгиев, Л. Поглед върху първоизворите на гражданското учение. Педагогика, 1992г., № 11.

си енергия и да я използва за икономически, просветно - културен и политически растеж”⁵

Българското възраждане е време, в което взаимодействието на училището с извънучилищните институции / семейство, църква, читалище, дружества, училищни настоятелства/ се характеризира с взаимност и устойчивост. Грижата за възпитанието на подрастващите се разбира като отговорност на цялото българско възрожденско общество.

Връзката училище - църква за възпитанието на учениците

В епохата на Възраждането църквата играе значителна роля за формиране на подрастващите. Успоредно с училището, църквата се оказва една от най-устойчивите родни институции по време на османското робство, активен участник в движението за духовна самоличност на българите. Чуждестранни пътешественици потвърждават осезателното присъствие на църквата, тясната ѝ връзка с училищното образование .В процеса на съживяване през Възраждането се появяват и читалища, просветни дружества и др. извънучилищни институции, но училището и църквата съпътстват цялостния духовен живот на българите.

Още с приемането на християнството за официална религия на българите от Борис ,то се превръща в мощен фактор за възпитание и просвета. Християнските морални постулати съпровождат ежедневието на човека, носят надежда и вяра в доброто.

В качеството на родна училищна институция, килийното училище е крепител на националното съзнание. Появата му като най-нисшата за онова време училищна институция, килийното училище е „орган на християнската

⁵ Минкова, Ст. И Трифон Трифонов, Български дух, душевност и духовност през вековете, С.,2003, с.163.

просвета, на християнското и национално самосъзнание.”⁶
В условията на робство, това училище играе роля и за съхраняване на просветна традиция. Възможностите за съществуване на учебното дело в тези условия се осъществяват именно към църквите и манастирите. По този начин килийните училища преди всичко съдействат „за утвърждаване и поддържане на християнската вяра, морал и култура”.⁷

Като форма на обществено съзнание / надстроечно явление/, религията има осезателно влияние върху процеса на възпитание. Чрез системата от морални ценности, отнасящи се най-вече до човешките взаимоотношения, религията насочва вниманието към справедливост и разбирателство, към добро, което ще бъде възнаградено за сметка на извършваното зло, което ще получи възмездие. В качеството на „особен културен феномен и сфера на духовното битие на човека”, религията в една или друга степен, под една или друга форма, влияе върху цялостния облик на личността. Същностно-именентните ѝ характеристики притежават и определени възпитателни измерения. Културно-религиозните ценности в християнството се отличават и с непреходност / общочовешки значими/ и служат за образец на нравствени стойности. Традиционните нравствени постулати на християнството притежават способността на „ориентири, чрез които човечеството открива, овладява и следва непреходното в морала и човешките взаимоотношения.

През XVIII век съществена част от българското духовенство поема функциите на учителството. Става дума за грамотните, родолюбиви български духовници ,чиято дейност служи за пример за подражание.

⁶ Конев, Ил. Българското възраждане и просвещението. Т.И.С.,1991г., с. 115.

⁷ Димитров, Анг. Училището, прогресът и националната революция.Българското училище през Възраждането. Изд.БАН.С., 1987г.,с.11.

Успоредно със свещенослуженето, българското духовенство участва активно в просветния живот на страната. Като неразделна част от българската възрожденска интелигенция, образовани за времето си монаси допринасят за обогатяване на книжовния и просветния живот, и се включват в борбата за поддържане на националната идея.

Почитта към знанието – религиозно и светско, стои в основата на борбата за духовна независимост. В тази борба и църквата, и училището „вървят“ заедно. Участниците в нея са едни и същи, защото целта е обединяващото звено – национално самоопределение и самостоятелност.

Религиозната литература е и учебна литература у нас почти до средата на XIX век. Справедливо ще бъде да отбележим, че тази литература демонстрира сериозна съпричастност към образователните и национално - възпитателните задачи на новото време.

Наложилата се през Възраждането взаимовръзка училище – църква - народна съдба е подкрепяна благодарение на всеотдайната родолюбива дейност на книжовници – духовници като Неофит Бозвели, Неофит Рилски, Иларион Макариополски и много други.

Изучаването на религия в българските възрожденски училища е регламентирано чрез училищните правилници.

Религиозната литература, не малка част от която служи на задачите на училищното образование е с голямо жанрово разнообразие, включваща:

- канонизирана – молитвеници, псалтири, светчета, апостоли, требници и др;

- поклонически описания – преводни и оригинални;

- за масова просвета - «Неделника» на Софроний Врачански и др.;

- жития – посветени на великомъченици от историята ни;

- «свещени истории» - «Свещенная история церковна» на В. Ненович; «Христианское поучение» в

превод на Ем. Васкидович; «Скратение на священная история» на П. Р. Славейков и др.⁸

В дамаскините също се обръща внимание на конкретни нравствени и граждански въпроси. Един от най-известните дамаскинари на XVIII век Йосиф Брадати, популяризира определени нравствено - религиозни принципи, както и текстове, имащи отношение към народностното съзнание на българите.

Темата за възпитанието на подрастващите, за човешкия морал и поведение присъства в Първи и Втори видински сборници на Софроний Врачански.

А в „Неделника“, който В. Киселков определя като извънредно полезна настолна книга по религия и морал, човешките добродетели / мъжество, мъдрост, истина и правда/ се разглеждат като основополагащи за интелектуалното и нравствено усъвършенстване. Тези просвещенско-моралистични усилия на Софроний стоят като контрапункт на осъжданите от автора неморални постъпки и навици.

Особено впечатлява умението на Софроний със средствата на поученията да обърне погледа на българина към житейско-практическото и необходимостта от коренна промяна на реалния живот.

В този контекст образователните функции на църковната литература през Възраждането са възможни поради приспособеността ѝ към нравствено - възпитателните задачи на училището и борбата за утвърждаване на българската идентичност.

Изпълненето на високо отговорната задача на църквата да проповядва и обучава, изисква образовани свещенослужители. Това обяснява практиката на общините да предлагат за ръкополагане кандидати с обществен авторитет, нравствено чисти, но и грамотни люде. Защото, в действителност, не малка част от тях са и

⁸ Вж. По-подробно Конев, Ил.Българско възраждане и просвещение, т.ІІ,С.,1991 г. с.185-187.

килийни учители, и надарени книжовници. С течение на времето изискванята към подготовката на духовенството стават все по-големи. Това обикновено се постига по пътя на самообразованието. Този процес е улеснен и подпомогнат и от част от издаваната литература от по - известни български духовници. Типичен пример в това отношение е Първият видински сборник на Софроний Врачански. Намеренията си сам авторът посочва – «почто много свещеници и монаси и простий четци наший четут, а не разумеят....».⁹

За да може църквата, респективно духовенството, да съдейства за нравственото формиране на подрастващите, самите те трябва да са морално запазени. От едно писмо на поп Минчо Кънчев / от с. Арабаджиева, Старозагорска околия/ до децата си, разбираме за сериозното отношение на българския духовник към доброто възпитание и прилично поведение на подрастващото поколение. В 18 точки той доста подробно представя един образец на поведение, който трябва децата да следват в къщи, на улицата, в черквата, в училище.¹⁰ Напътствията му са свързани с ученолюбие, култура на поведение, хуманно отношение към другите, честност и почтеност, скромност и други.

При едно по - задълбочено вникване в наставленията на поп Минчо към децата му, става ясно, че те по своеобразен начин отразяват десетте божи заповеди – основен нравствен кодекс на християнството.

Този високообразован за времето си духовник, учител и книжовник, живо се интересува от вървежа на училищните работи, от нравствената чистота на съотечествениците си, както и от всички народни дела. Затова страда дълбоко, когато получава сведения за

⁹ Киселков, В. Софроний Врачански .Живот и творчество. С.,БАН, 1963 г.с. 136.

¹⁰ Поп Минчо Кънчев, Видрица, С., 1983 г. с.437 – 542.

занемарени училищни работи и непристойно поведение на някои българи.

Този документ от миналото за пореден път потвърждава активното участие на духовенството в просветното дело и загрижеността му за нравственото възпитание на малки и големи.

В процеса на нравствено - възпитателно въздействие във възрожденското училище, за утвърждаването и изграждането на редица нравствени добродетели, от съществено значение е взаимовръзката **училище – черква – книжнина – общество.**

Църквата, според Васил Друмев е от важните възпитателни фактори, наред със семейството и училището. Убеден във възможностите на църквата /религията/ да наставлява и поучава, да съветва и утешава, В. Друмев изисква от духовенството да служи на тази задача по най - достоен начин – с обноси и действия за пример, и поставяне в служба на обществото.

В изследванията за мястото и ролята на църковната институция в общокултурните процеси на българите, се открива и нещо общо за всички. А то е, че ролята на религията и църквата постепенно се превръщат в сериозен възпитателен фактор и мощен стимул за църковно - национална самоопределеност на българския народ.

Взаимодействието училище – читалища за възпитанието

След 40-те години на XIX век у нас коренно се променят съдържанието и формите на образователния процес. Стремехът на българина към по-висока образованост и култура пораждат и друг феномен – появата на читалищата. Настъпилите духовни и социално-икономически промени в епохата на възраждането, позволяват на българите да погледнат по нов начин на родната си книжнина и ползата от нея като

школа за самообразование и гражданственост. Решаваща роля в този процес имат българските читалищата.¹¹

Апелът на много от читалищните дейци за издирване на български старини са израз на убедеността им, че този процес ще повдигне самочувствието, ще засили волята му за самостоятелност – духовна и политическа. С подобни инициативи се характеризира дейността на видни възрожденски интелектуалци – Г.С. Раковски, П. Р. Славейков, Л. Каравелов и др.

Желанието за информираност у българина се засилва особено по въпросите за борбата за църковна и политическа свобода. В празнични дни не малко учители /след църковна служба/ събират в училището млади и стари, за да ги запознаят с последните новини от вестниците.

Създаването на читалищни библиотеки също е част от културно - просветната активност на читалищата. Училищни или читалищни, тези библиотеки изиграват голяма роля в процеса на духовно - нравственото издигане на българите през Възраждането. Четенето /самостоятелно или чрез слушане/, допринася и за формиране на „вкус към четенето”.

В качеството си на обединяващ фактор в духовността на българското възрожденско общество, читалищата стоят в основата на изграждането на нови интелектуални, социални и етични норми у подрастващите.

По думите на П. Р. Славейков „Отварянето на читалищата по разни места на отечеството ни и повън, а след него наступащото явление на женските дружества и въобще новият онзи и жизненият дух на народната гордост, която обзема юните сърца на нашегo юношество,

¹¹ Вж. Чилингиров, Ст. Българските читалища преди Освобождението. Принос към историята на Българското възрождане. С., 1930г.

могат да ни служат за най-верно свидетелство, че нашият народ стъпва вече сам напред”.¹²

Обнародваният типов читалищен устав / сп. „Летоструй”, 1870г./ формулира и конкретните функции на читалищата:

- да доставя на читащата публика средства за прочитание;

- да подпомага българската книжнина;

- да улеснява сиромашките ученици и въобще да разпространява образованието между народа в областта;

Редно е да се отбележи, че и народът проявява сериозен интерес към новата форма на духовна комуникация. Фактът, че през 1856г. има само 3 читалища, а в края на османското владичество те са вече 186, е неоспоримо доказателство за потребността на българското възрожденско общество от такава институция, която съдейства за масовизиране на образованието и културата. В процеса на своето развитие, читалищата се превръщат и в „политически клубове”. /Вж. Юбилеен сборник., Лом, 1927г., с.69 и сл./.

Появата на освободителното движение засяга различни институции в обществото. Водещо място в това отношение имат читалищата. Дейността им се разглежда като една от възможностите за политическа просвета на народа. В този контекст читалищата в много отношения излизат извън рамките на образователните си функции, превръщайки се и в клубове за гражданско възпитание.

В потвърждение на това може да се посочи дейността на видни революционни дейци като Т. Пеев, В. Петлешков и др., - инициатори за откриване на читалища. Типичен пример за мястото и ролята на читалищата във време на робство, е читалището в Етрополе „Напредък”, чиято библиотека е абонирана за сп. „Отечество”,

¹² „Новата фаза на нашето обществено развитие” - в-к „Македония”, г. III, бр. 31 от 28.VI.1869г.

„Училище”, „Периодическо списание”, а заедно с това и за в-к „Свобода”, „Дума на българските емигранти” и др.

Доказателство за полезното партньорство между училище и читалище е и отварянето на неделни училища с подкрепата и инициативата на читалищата. По този повод П. Р. Славейков пише: ”Ние ги подбуждаме да останат твърди и непоколебими във високото си предприятие и насърчаваме...да бъдат твърдо уверени, че тез наши млади съотечественици, на които те ще отворят дверите към великолепия храм на науката, никога няма да забравят добрината, която ще им направят”.¹³

Чрез своята родолюбива дейност, читалищата с основание си извоюват обществено признание за модернизиране и демократизиране на българското образование. Някои изследователи / Д. Леков/ разглеждат читалищата като институция, чиято основна задача е образование и култура, съобразена с националните интереси и с постиженията на европейската научна и обществена мисъл.

Засиленият интерес към четенето и информирането на по-късен етап извиква на дневен ред и читалните към читалищата. В повечето читалища преобладават сборки от педагогическата книжнина. И това е съвсем логично. Основна задача на българското възрожденско училище и на извънучилищните институции / каквито са читалищата/ е образованието и просветата на народа в името на духовната и политическа самостоятелност.

Доминацията на разбирането за моралното влияние на четенето върху читателите, е определянето му като дейност със сериозно възпитателно значение. Убедеността за ролята на прочетеното върху поведението и живота на хората, подтиква голяма част от българската интелигенция ревностно да се интересува какво четат подрастващите.

¹³ В-к „Македония”, г. I, бр. 16 от 15.III.1869г.

Популярна форма за масова народна просвета през Възраждането е беседата по време на сказките. Обикновено темите са свързани с конкретни обществено-политически и културни въпроси, и носят белега на самосъхранение и засилване на националния дух на аудиторията. Не липсва и тематика, свързана с възпитанието и ролята на жената в този процес – „По възпитанието на децата до 6-та им година“, „По отхраната“, „Назначението на жените“ и др.

Още в сп. „Любословие“, К. Фотинов помества статия под заглавие „Содружество“. С това поставя на дневен ред потребността от създаването на дружества. С течение на времето се появяват благотворителни, търговски, религиозни, женски, въздържателни и др. Разбира се, просветните дружества се появяват преди всички останали и съществуват под формата на учителски и ученически сдружения, ученолюбиви дружини и др. Всички те допринасят за утвърждаването на нов мироглед и морал, както и формиране на активно обществено съзнание.

Благородната и родолюбива дейност на тези „содружества“ се потвърждава от инициативата на Свищовското учителско дружество „Напредък“ за отпечатването на „Читанка за ученици от основните училища/1874/ на Я. Мустаков и др.

През 60-те – 70-те години на XIX век се появяват и ученическите дружества – сериозен знак за гражданската и културна самостоятелност на учениците.

В устава на Казанлъшкото дружество „Искра“, четем: Целта е: да развива умствено и нравствено членовете си чрез прочитане на разни вестници, списания и сказки.¹⁴

¹⁴ Вж. Юбилеен сборник на ученолюбива дружина „Искра“ в гр. Казанлък...1923г., 25 години служба на родната просвета и култура.С., 1928г.

Взаимодействието училище – семейство и възпитанието на подрастващите

Въпросът за взаимодействието училище – семейство и ролята му за възпитанието на подрастващите става все по-актуален в наши дни. Много фактори, свързани с различни сфери на обществения ни живот, подлагат на сериозно изпитание взаимодействието училище – семейство в нашето съвремие. Това налага педагогическата общност да положи всички усилия това взаимодействие да придобие характер на равностойно партньорство. Само по този начин може по-успешно да се противодейства на различните по характер противообществени прояви сред малолетни и непълнолетни.

Семейните взаимоотношения са и могат да бъдат сериозен катализатор за доброто или лошо възпитание на подрастващите. Това зависи от характера на тези взаимоотношения. В тези взаимоотношения са вплетени и редица християнски норми на поведение – „Почитай баща си и майка си” и много други. Почитта и уважението към по-възрастните се счита за особено ценна нравствена норма, а нарушаването ѝ е обект на осъждане и признак за нравствена развала.

Ролята на семейството за формирането на ценностната система у подрастващите и взаимодействието училище-семейство в този процес се обсъжда във възрожденското обществено пространство. И учители и родители, и общественици акцентират върху необходимостта от сътрудничество между училището и семейството. За това сътрудничество става дума и в училищните правилници на възрожденските училища. С цялостната си педагогическа дейност първият новобългарски учител /Неофит Рилски/ се стреми да приобщи семейството и обществеността в решаването на общите национални задачи.

В „Главни правила за управлението на Самоковското българско училище”, съставени от Т. Пеев /1861/ се

обръща специално внимание и върху ползата от училището за малките деца – „Родителите или роднините на всеки ученик трябва да знаят, че училището и учителите не са мучители. Они като си пращат децата в училище, то ще каже, че ги поверяват на учителите, които ще си имат грижа за тяхното добро.../пар.9/.

Съставеният Правилник с наименование „Училищния ред“ от В. Друмев през 1871 г./ в качеството на директор на българско училище в Браила/, наред със задълженията на ученици и учители, не пропуска да обърне специално внимание и на ролята на семейството в общия процес по възпитанието на учениците.

В т.н. „Бележна книжка“ са очертани задълженията на родителите, отнасящи се до:

- да съдействат със всички средства за добър успех на децата си;

- да проверяват редовно бележните им книжки, с цел да имат информация за успеха и поведението им;

- да ги поощряват или мъмрят, когато е необходимо;

- да посещават по-често училището, за да се осведомяват за успеха и поведението на децата си, с което ще показват и уважение към училището и учителите;

Особено впечатление прави изискването за по-голяма активност на родителите , свързана с по-честите контакти с училището и демонстриране уважение към работата на учителите в него.

Посочените от него задължения на родителите, свързани с цялостното изграждане на учениковата личност, са безспорно доказателство за необходимостта от многофакторно възпитателно въздействие, включващо активното участие на семейството в този процес.

Многофакторното възпитателно въздействие – училище, семейство, другарска среда, общественост, е наложително поради значимостта на делото – национално самоосъзнаване, културно - национално еманципиране, усвояване на европейски образци и като краен резултат – духовна и политическа самостоятелност.

Приносът на семейството в общата възпитателна работа се разбира именно като полезно сътрудничество, а не пречка в решаването на училищните задачи. "Родителите на учениците длъжни са да знаят това: кога училището и учителите правят нещо, ония отвън да не го развалят..." /пар.15/.¹⁵

Въпросът за ролята на семейството при формиране на учениковата личност, Фотинов свързва и с образованието на жената.

В сп. "Любословие" отделя значително място на въпроса за необходимостта от подходящо образование на жените – майки и възпитателки на децата си. Съветите, които той отправя към майките, се отнасят преди всичко до формиране у децата на общочовешки добродетели. В ст. „Советование матерем" / кн.11 с.165 и сл./ авторът предписва 12 норми на поведение. Част от тях се отнасят до:

„ – не заповядвай никога, като видиш, че не ще те послушат”;

- никога не обещавай, като нямаш намерение да го свършиш делом;

- никога не търси и не ищи совершенство и безпогрешност в живот детски;

- никога нито да похваляваш, нито да укоряваш свои си чедо пред чужди човеци;

- никога да не заплашваш свое чедо, за да свърши онова, що му заповядваш като длъжник;

- недей употребява пръчка над свое чедо като си се разгневил и разлютил, така и никога, освен от нужда и само за прегрешения големи;

- не отбегнувай и недей се отегчава, за да възблагодариш свое чедо и да изпълниш ония негови детски охоти и желаня, които са неповинни и неповредни, сиреч като за играчка, разговорка, пение и др”.

¹⁵ Из. "Главни правила за управлението на Самоковското общонародно българско училище, цит.Христоматия, с.105.

Тези и останалите съвети към майките – възпитателки на децата си, звучат актуално и до днес, и иновирани могат да се използват във възпитателната работа от всички, които се занимават с отговорната и трудна педагогическа дейност.

Позовава се и на становищата на някои философи от древността, че ако е „неучен женский пол никакво совершенство не бива на человеческий живот..., защото „на женски ръце и на женско воспитание сичко наше навикновеный става...“¹⁶

По съвкупност, публикуваните в списанието статии показват дълбокото убеждение и намерение на К. Фотинов да лансира идеята за ролята и на училището, и на извънучилищните фактори за формирането на подрастващите.

Въпросите за ролята и значението на родителите / и особено майката/, за нравственото формиране на децата, се разискват и на страниците на сп. „Училище“. Позовавайки се на тезата, че изворът на всичко е доброто или лошо възпитание, авторите акцентират върху задълженията на родители за образование ума и сърцето на децата – извор на истинското благополучие. Прокарва се идеята, че за доброто нравствено възпитание на децата е необходимо сериозно отношение на родителите към възпитанието им. „Най-първата грижа на родителите е да отхранят децата си здрави и читави, да се трудят сякаш да ги направят честити и благополучни“.¹⁷ Подчертава се важната роля на родителската къща за формиране на нравствени ценности. Отговорността на семейството по облагородяване на детското сърце и характер се свързва със задължението му да „...отхранят добър гражданин, достоен наследник на родителите, полезен за себе си и за милото си отечество“.¹⁸

¹⁶ Фотинов, К. „Любословие“, Воспитание женско, кн.16, с.53 и сл.

¹⁷ „Към родителите“, сп. „Училище“, г. I, бр. 1, ноем. 1870 г.

¹⁸ Вж. сп. „Училище“, г. III, 1873, 16 юни.

Отчита се и пагубното влияние на лошата семейна атмосфера, която формира човек егоист, злонравен, вреден за цялото общество. Отправя се критика към родителите, чиито родителски задължения приключват с изпращане на детето си в училище. Оponира се на мнението на част от родителите, които обвиняват учителите за лошото възпитание. И днес, за съжаление, голяма част от родителите обвиняват училището и учителите за лошото поведение на учениците, без да отчитат собствените си отговорности и грешки по възпитанието на децата в семейството. Споделя се тревогата от липсата на каквато и да е подготовка на родителите за възпитанието на децата си. Напомня се, че майките много по - често похабяват децата „веществено и нравствено”. Посочва се и причината за това - разглеждането на детето още в люлката. Поведение като безпричинно капризничане и плач на детето е резултат именно от разглеждането му от съвсем малко.” Такова едно дете колкото расте на възраст, толкова повече се уголемяват у него злите привички и злонравието заякнува постепенно, докато най-сетне се обръща на развратност”.¹⁹

Подчертава се, че същият ефект върху детето има и прекалената грубост в отношението към него. Преминаването от едната в другата крайност – смяната на прекаленото глезене с груба строгост, граничеща с жестоки наказания и бой, се сочат като пагубни за детето. Критикуват майките, които „...като не могат да надвият непокорните си деца по друг начин, земат да ги кълнат и провалят с най - грозни клетви, свойствени само на една недостойна майка и зле отхранена жена”²⁰.

На критика е подложено и разбирането на част от родителите, че ще възпитават детето си, когато порасне. Практиката показва, че тогава вече е късно. Като

¹⁹ Към родителите, сп. ”Училище”, г.1, бр.1, ноем.1870г., с.8.

²⁰ Пак там, г.1, бр.2, 1870г., с.18.

погрешно се определя и мнението на родителите, че 5-6 годишното дете е още малко и му позволяват всякакво поведение. Предупреждава се, че резултатите от подобно безотговорно отношение, родителите усещат по - късно. "Горки родители!... децата превзети вече от лошасти страсти, не слушат, и от ден на ден, като напредват на зло, най - сетне достигат за укор на света и срам на своето домородство".²¹

Специално място на страниците на списанието се отрежда на въпроса за силата на примера и подражанието при възпитание на учениците. Апелира се да не се подценява „магическата сила на примера“, защото в ранна възраст подражанието е особено силно и до голяма степен определя навиките, които ще се формират у децата.

Разсъжденията върху проблема за връзката училище-извънучилищни институции в епохата на българското Възраждане неминуемо включват и изясняване на въпроси като:

- от какво зависи характера на това взаимодействие?;
- как функционира това взаимодействие?;
- какви тенденции се очертава в това взаимодействие?;
- какви са резултатите от това взаимодействие?;

Отговорите на тези и други от този характер могат да бъдат обект на едно по-цялостно проучване. На този етап може да се подчертае, че тази връзка се характеризира с двупосочност, устойчивост и непрекъснатост. Защото училището заедно с църквата и семейството в условия на робство съдейства за съхраняване идентичността на българите. Защото религиозното възпитание и посещението на учениците в храма за неделните и празничните служби е част от подготовката на учениците

²¹ Вж. Възпитание и образование, сп. "Училище", г. II, 29 май, 1872г., с.78.

във възрожденското училище. А българското възрожденско семейство е съпричастно към всичко, което се случва в училище т.е. „ако училището е дясната ръка, то семейството е лявата ръка на един организъм“.

Разсъжденията върху връзката и взаимодействието на училището и извънучилищните институции по възпитанието на подрастващите позволяват някои изводи и обобщения като:

1. Времето на българското възраждането е време динамично за българите и време на коренни промени в обществено-политическото съзнание и самочувствие на българите;

2. Пред българското възрожденско училище се поставят нови задачи, свързани с цялостната подготовка на личности образовани и преди всичко със силно развито чувство за принадлежност към националната кауза – духовна и политическа независимост.

3. Особено място в процеса на изграждане на българската култура през този период се пада на българската възрожденска интелигенция, сериозна част от която ще я видим и в училище, и в църквата, и в читалищата и читалищните библиотеки.

4. На фона на изискванията на времето, българското възрожденско общество разбира необходимостта от общите усилия на всички фактори – училище, църква, семейство, читалища, ученически дружества и др. за подготовката на родолюбиви българи с цел решаване на националните задачи.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИ ПРЕДПОСТАВКИ И СОЦИАЛНО ВЪЗПИТАНИЕ ПРИ АНТОН МАКАРЕНКО

Доц. д-р Траян Попков

Резюме: предмет на анализ в студията са антропологическите възгледи на А. С. Макаренко и тяхното отражение върху изгражданата от него система на социално възпитание. Косвена задача е да се покаже, че формирането на възгледите за същността на човека е от значение за изграждане на личната философия на социално възпитание от практикуващите професионалисти на територията на същото.

Ключови думи: възгледи за човека, направления на социално възпитание, измерения на социалното възпитание, принципи и средства на социално възпитание.

Както и да се мисли педагогиката от първите десетилетия на ХХ век, тя няма да бъде пълна, възпнуваща и дискуссионна без педагогическо дело, теоретичната рефлексия и писателската активност на Антон Семьонович Макаренко (13.I.1888-1.IV.1939). Той усилено твори в първите години след Октомврийската революция в Русия и свързаното с нея установяване на нов тип общество – „социалистическо“. Това общество идва под морално политическия лозунг и претенциите да установи *справедливи, равноправни и братски*²²

²² С приетата на 4 юли 1776 г. „Декларация за независимостта на САЩ“ и на 26 август 1889 г. „Декларация за правата на човека и гражданина“ във Франция справедливостта и равенството се конституират политически като неизменни човешки права. Ако те са единият – правно-институционалният, „крак“ на демокрацията, братството е моралната му опора. Моралният израз на убеждението, че между хората непосредствено моралните връзки, връзките на добрина, подкрепа, отговорност за другия, че тези връзки по силата на непосредствеността, всестранността и всекидневността (не и баналността) си балансират и даже имат предимство пред

отношения между хората, тъй като проповядва ликвидиране на основната пречка за тяхното осъществяване – експлоатацията на човек от човека. За движеща сила на общественото развитие, която може да установи „новия морал“, е провъзгласена класата на работниците, които произвеждат стоките и общественото богатство. Тъй като те не притежават средства за производство, за да съществуват са принудени да продават труда си, но плодовете от него се присвояват несправедливо от притежаващите средства на производство, т.е. от богатите. За да се преодолее тази икономическа несправедливост политическият инструмент е експроприацията на частната собственост. Същата се одържавява и преразпределя от държавата в името на всички.

Социалнополитически инструмент за реализиране на морално политическата идея на новата власт става държавата, която поема ролята на „гарант“ на свободата, но в нея не включва религиозната, защото от тогавашната съветска власт религията идеологически е провъзгласена за вредна. Държавата сама провъзгласява задължението да поема безплатно грижите за здравето и образованието на хората. Рисува се картина на новото справедливо общество, в което няма бедни и без дом, без работа и образование, грижи за здравето и възпитанието им хора²³.

деперсонализирания интерес и индивидуализъм, защитени от правото и институциите.

²³ В „Изследване на историята“ Арнълд Тойнби аргументира идеята, че всъщност зад прокламираните идеи на тази революция стои целта на Ленин чрез „лична диктатура, подплатена с единодушната подкрепа на една уникална политическа партия“ да се „даде възможност на едно незападно общество да оцелее в борбата с модерния Запад като овладее последните постижения на модерната западна технология, без да приеме идеологията, която съставляваше тогавашната ортодоксална западна норма“ (Тойнби, 1992: с. 129-130). Ако се погледне така, то възпитанието и образованието поемат ролята

Запленен от тази идея, дълбоко и искрено вярващ в нейната хуманност, Макаренко става един от нейните най-ярки педагози, които правят опит по педагогически път, чрез силата на възпитанието да изградят новия човек за новото общество. Той работи основно в областта на възпитанието и превъзпитанието на т.н. „деца от улицата“, „безнадзорници“, „деца-правонарушители“ – понятие, което той не счита за уместно и точно. Институционалната система, в която се осъществява това, е новото училище, което не е само училището на ученето, но и училището на живота, училището на „стопанската дейност“. Формата на съжителстване на тези деца е колонията (комуната), а водеща педагогическа идея е за колективния характер на възпитанието и възпитателното значение на труда²⁴.

Освен педагог, Макаренко е и писател. В книгите си „Педагогическа поема“ и „Знамена на кулите“ със силата на художественото слово той предава трудностите и успехите на новото възпитание. В тях, по думите на Ж. Атанасов – един от добрите у нас познавачи на историята на педагогиката, се съчетава мъдра мисъл с ярко слово, поетична чувствителност с научен анализ (Атанасов, 1993: с. 183).

Възгледи за човека

Макаренко не е философ и антрополог, той не изгражда в явен вид своя концепция за същността на човека. Обаче ясно схваща принципната необходимост

на фактор за наваксване на технологично и културно изоставане, т.е. педагогиката на Макаренко се вписва в модела „наваксващ социален реконструктивизъм“.

²⁴ Идеята за ролята на труда във възпитанието е класическа, а в Русия преди Макаренко в 1911 год. В колонията „Бодър живот“, създадена по американски модел от групата „Сетълмент“ по инициатива на А. У. Зеленко, Л. П. Шлягер и С. Т. Шацки трудът е положен в ролята на фактор: 1) организиращ живота на децата, и 2) имащ обществено полезно значение за живота на хората в района (Шацки, 1980, т. 2., с. 324-327)

новото възпитание да се гради върху нови разбирания за човека (на новото тогава общество). И тъй като готови теоретични решения няма, търси опора за педагогическата си дейност в литературата, по-специално в творчеството на писателя Максим Горки, което му помага да изгради „своите общи представи за човека” (Макаренко, 1963: с. 162).

Защо се обръща към именно към литературата и Горки? Макаренко се уповава на творчество на писателя, тъй като счита, че в него обикновеният човек е показан в цялата му сложност, но и с революционен оптимизъм и действеност – човекът по природа е добър и може да променя света и живота си. Той счита, че писателят вярно разбира и отразява социалността на човека, неговите екзистенциални корени, източниците на неговите страдания и успехи, разочарования и мечти.

Големият педагог възприема и споделя този оптимистичен възглед за човека, вярата, че той носи в себе си красота, „мъдра сила”, желание да живее нравствено и щастливо. Оптимизмът му не се изразява в споделяне на безоблачно и щастливо бъдеще, а във вярата, че всеки човек е добър и че може активно да гради живота си справедливо и красиво.

Естествено е, че категорично не приема теорията на Ламброзо, „че хората се раждат с престъпни наклонности” (Макаренко, 1968: с. 178). Счита, че ако хората извършват престъпни деяния, това се дължи на средата, а не на вроден нравствен и социален порок у тях. Промяната на средата и силата на възпитанието са необходими условия, за да се промени човека.

Хуманният оптимизъм става ядро на антропологическите възгледи на бележития педагог. Тази им особеност го предпазва от социологизаторския подход във възпитанието, който отрича ролята на биологичната природа на човека. Ако с промяната на средата хората, включително и подрастващите-правонарушители, стават по-добри, то е резултат на това, че средата е дала

възможност да се прояви това, което е свойствено на всеки човек, включително и на тези деца. А свойствено на всички тях е, че „в огромното си мнозинство въобще не са поклонници на нещастията на безнадзорността, всички те искат да се учат, всички искат да работят, всички искат да спят в чисти спални, всички искат да бъдат истински хора.” (Макаренко, 1968: с. 243).

Проявление на социологизаторския подход е и критикувания от Макаренко възглед, че чрез възпитанието човекът може да се „преправя”. Този възглед той отхвърля, както отхвърля виждането за вродената престъпност у човека, защото преследва изтъкването на „тъй наречените постижения” и оправдава грешки във възпитанието. Преpravя се нещо, което е погрешно. Преpravя някой, който има власт над преpravяния „сгрешен обект”. В оптимистичната антропология на Макаренко обаче човекът не е „сбъркан проект”, нито е мъртва вещ, подлежаща на преpravяне. Той е убеден, че човекът сам твори живота си. Антропологически погледнато, между полюсите „човекът добър – лош“, „подкрепян-управляван (ръководен)“, „активен-пасивен“, педагогът Макаренко заема страната на първата и, разбира се, хуманна позиция.

Същевременно, отчитайки връзката социално-биологично у човека, отбелязва, че в някои случаи формираните в средата привички, които, съчетани с лоша наследственост, могат да бъдат твърде сериозна бариера пред възпитанието и могат да рецидивират, след като подрастващите излязат от сферата на възпитателната система. Той приема, че рецидивите най-често идват от съчетание на лоши социални условия с дефицит на интелект и воля. А с „интелекта педагогиката въобще досега няма средства да се справи. Ако човек е глупав, това е задълго. Слабият интелект, съединен със слаба воля – това е толкова ненадежден комплекс, че в известна среда рецидивът е неизбежен” (Макаренко, 1968: с. 247). Или, погледнато в конструктивен план, интелект, характер

и социални условия – това са необходими ресурси за формиране на личността.

Виждането за лошата комбинация не е израз на биологизаторска предопределеност. По-скоро е обобщаване на наблюдения и факти и оценка за възможностите на теорията да предложи корекция. Приблизително по това време в САЩ се водят сериозни изследвания на престъпността. През 1931 излиза книгата на Джоан Ланге „Престъплението като съдба“ (Crime as Destiny), в която, чрез изследване на житейските съдби на близнаци, авторът развива идеята, че наследствеността не определя фатално пътя на човека като престъпник, а „естествените вродени тенденции и обкръжаващите условия, в които расте човека – това е главното“, това е съдбата (по Блэкборн, 2004: с. 168). Погледнато от тази позиция заключение на Ланге, по оценката на Блекборн, никак не е биологизаторско.

А как се „прочита“ и каква позиция се заема относно влиянието на средата върху социализацията на човека? Краткият отговор е: в конструктивистки план. Ако средата с условията на труд, отдих, бит; с институции като семейство и училище и човешките отношения в тях има важно значение върху формирането на облика на личността, то същата тази среда може и трябва да бъде променяна. Възпитанието е силно, именно доколкото активно променя средата и организира по целесъобразен начин влиянието ѝ върху формирането на характера, върху цялостното изграждане на личността²⁵.

Методологически важен е подходът на големия педагог за разбиране природата на човека. Трудно е да се спори с тезата, че за нея може да се съди относително реално по поведението му, най-вече когато никой не го

²⁵ Използването на педагогически средства за решаването на социални проблеми е типичен „социален реконструктивизъм“ и общото, което, според някои изследователи, обединява творчеството на Макаренко и Дюи (Фролов, Илалтдинова, 2009: с.17).

наблюдава и контролира, когато преднамерено играе социален театър.

Съпоставянето на идейните позиции с основаната върху наблюдения и практика позиция за човека разкрива една интересна раздвоеност: вярата среща силата на опита. Ако идейно „новото“ общество и възможностите му да гради „новия човек“ се идеализират, педагогът Макаренко е приземен от реалностите. Но, ако се перифразира Маркс, идеите стават материална сила за педагога, когато вдъхновяват педагога в срещата му с реалността. И тази среща за него е предизвикателна и оптимистична: да преодолее изолираността от живота и абстрактността на теоретичната педагогика и при изключително сурови условия да променя към независимост, самоуправление и лична реализация живота на своите възпитаници.

Без самозаблуждения. От тази среща идва убеждението, че от поведението на такова сложно същество, каквото е човекът, не може да се правят категорични и едностранни изводи за природата му. Тя е достатъчно многостранна и гъвкава, че да може да се проявява в различни форми на поведение. Воден от това разбиране, дълбоко вярвайки и обичайки човека, Макаренко не се подава на изкушението за идеализиране и предупреждава за възможни опасности от деформираната любов и власт към детето, дори продиктувани от най-благородни подбуди.

Няма претенции за авторитет и затова често предупреждава, че говори от собствен опит за човека и възпитанието му, че изказва убеждения, наблюдения и хипотези, които трябва продължително и внимателно да се проверяват. Всъщност остава отворена за изследване, критика и по-нататъшна работа вратата на една естествена педагогическа лаборатория. Друг е въпросът, че идеологическата слабост, закостенялост и страхове на обществото от отклонения от партийната линия по онова време канонизират творчеството на Макаренко.

Идеологическата подмяна е, че зад педагогически резултати и личен авторитет на един педагог се търсят доказателства за силата и възможностите на тогавашната политическа система, с които да се прикриват реални и дълбоки слабости като икономически диспропорции, нарушени права, отнети свободи, лагери и смърт на милиони хора поради глад, лоша икономическа политика и управление²⁶.

Измерения на социалното възпитание

Вярата си в човека Макаренко полага в основата на педагогическото си верую и социалнопедагогическата си дейност. Защо, стъпил на тази основа, той прави крачката към педагогическия оптимизъм? Ако се вярва в човека, в доброто в него, ако тази вяра се реализира в очертаване на постижими перспективи пред човека и се създадат подходящи условия за реализирането им, обяснима е изводът, че възпитанието на „новия човек“ е напълно постижима задача, че „е „посилна работа“ за педагогиката“ (Чакъров: 1968, с. XX).

От П. Наторп идва виждането за социалното възпитание като възпитание в името и в полза на

²⁶ В историческата и икономическата литература се срещат оценки, че за периода на т.н. „военен комунизъм“ (1918-1921 г.) и в последващите периоди в сферата на социалната психология, на културата и на нравствеността девалвират висши ценности като човешкия живот, и достойнството на личността, пренебрегват се права и свободи на хората (изземва се собственост, въдворяват се хора насила в трудни за живеене места, репресират се инакомислещите спрямо официалната власт (системата Гулаг); смачква се религиозната вяра и стремежа към индивидуалност; разпалва се класова ненавист; между 3 и 10 милиона умрат от глад (Толмачева, 2003: 501-554; Журавльов, 1998: с. 439-440), избива се или се изгонва зад границата цвета на руската интелигенция, икономиката на Русия силно изостава от световните постижения. В крайна сметка след около 70 години т.н. социализъм се проваля.

обществото – „за повишаване културното равнище на нацията”. Възприел оптимистичния възглед за човека Макаренко обосновава и реализира класическо социално възпитание²⁷, доколкото за него възпитанието се основава на прогресивните постижения на обществото, черпи от него своето съдържание и средства, реализира се в неговата среда. Възпитанието е социално, защото е за човека и е заредено с хуманна насоченост. То цели изграждането на „хубавото у човека”, макар и с риск да се сгреши. Във възпитанието се изгражда „човека-творец”, „човека-гражданин”, обичащият родината си, формира се щастлив човек (Макаренко, 1968: с. 65). Това възпитание в неговото мислене е дълбоко хуманно и социално, защото то отчита опита на човека, неговата история и настояще, охранва се от неговите стремежи да живее добре и щастливо. То е социално, защото протича в институциите на обществото, който следват неговите идеи и цели, изгражда идентичност, стъпила на опори в обществото и личностните възможности.

Възпитанието, осъществявано в колонията „Максим Горки” и комуната „Держински” в практиката на Макаренко е социално, понеже на целево равнище е тясно обвързано с политическите цели на държавата по онова време. А на технологично равнище от педагогическите цели се извеждат подходящите методи и средства на възпитание, създават се необходимата вътрешна социална среда (правила, ред, символи, традиции, система на отношения и перспективи).

Социално е възпитанието на ниво основни негови субекти и интегративен социален ефект. Същността на възпитанието „се състои тъкмо в това, че по-старото поколение предава опита си, усърдието си на по-младото

²⁷ „Истинската педагогика е тази, която повтаря педагогиката на цялото общество” (Макаренко, 1968: с. 152), т.е. педагогиката в битието си на изкуство, респ. възпитание и педагогика са изначално социални.

поколение” (Макаренко,1968: с. 189). Вкарано в институциите и техните правила, всъщност възпитанието се интерпретира от Макаренко като контролирана социализация. Последната е елемент от трикомпонентната структура на социализацията в съвременните разбирания за нея: стихийна, направлявана, контролирана.

Животът и дейността на подрастващите в двете институции, в които Макаренко осъществява основната си педагогическа дейност - колонията и комуната, не е изолирано от живота на обществото. Нещо повече, възпитаниците не само обект на грижа за обществото. Обратно, според вижданията му, осезаемият принос на подрастващите в живота на страната прави възпитанието им действително обществено, превръща го в реално социално възпитание.

То е вплетено здраво в решаването на основните обществени стопански и идейни задачи. Възпитаниците живеят на стопанска сметка: те се трудят, участват в реално производство, самоиздържат се, отчисляват печалба в полза на държавата и по този начин подпомагат стопанското възстановяване на Русия по онова време. Трудът в институциите е съединен реално с образованието, даже към комуната има „пълно“ средно училище²⁸, чиито випускници освен диплома за средно образование излизат с овладени на висока степен професионални умения и професионален разряд, така че без особени проблеми си намират квалифицирана работа. По същество се реализира концепцията за „училището на живота“.

²⁸ „Какво значи: ученикът се учи в училище, а училището му се нарича непълно средно училище?“ (Макаренко, 1984: с. 138). Гняв: какви социални знаци се отправят към ученика, каква радост и перспектива носи „непълното“ училище, в което ученикът още на входа се идентифицира със символ за непълнота и непълноценност!

Училището и комуната поддържат връзка с *локалната общност* и живеят с живота ѝ – участват в културни инициативи, посещават театър, срещат се с известни от онова време личности, ходят на гости на работници и колхозници, обсъждат социални теми, художествени произведения и пр.

Формите на възпитание и *дейностите*, в които са включени възпитаниците, също са дълбоко социални по замисъл и съдържание (Макаренко, 1977: т. 1., с. 251). Организираны са според интересите на децата различни кръжоци. Издават се вестници на отрядите. Провеждат се вечерите на четенето. Редовна практика са срещи на командирите на отрядите, на които се обсъждат производствени, дисциплинарни, учебни, нравствени и др. проблеми. Животът на двете институции е изпълнен с различни спортни състезания и съревнования. Походите, екскурзиите, къпането в реки и езера, карането на ски и кънки са дейности, които внасят веселие и разнообразие – „мажор”, в живота на възпитаниците, но и ги сплотяват, създават общия, колективния, социален климат в двете възпитателни институции.

Възпитаниците в колонията/комуната не са пасивни обекти на въздействие от страна на възпитателите или външни социални обстоятелства. Те активно участват в многообразни социални отношения вътре в институцията и в отношенията и със средата. Л. Гордин обобщава, че при Макаренко същността на възпитанието се изразява в ръководство на „многообразните отношения на формиращата се личност с обкръжаващата действителност – с хората, с вещите, с явленията” (Гордин, 1977: с. 273).

На пръв поглед е парадоксално, че във времето, когато в руското общество индивидуалността на личността не е от значение, когато страхът от лична изява е повече от силен, в идеите и практиката си педагогът подкрепя възпитаниците си да имат своя лична социална позиция. Зад това вероятно има идеологически мотиви, но и

педагогическа закономерност. Вярата в човека изисква той да се насърчава в човешкото си, дори и завоалирано идеологически. В противоречието идеологическо-хуманно, надделява хуманното и в това се проявява както относителната самостоятелност на възпитанието от залитанията в развитието на социума, така и неговата коригираща сила.

Направления и съдържание на социалното възпитание

Възпитание за социално интегриране. А. Макаренко посвещава 16 години от живота си на възпитаване на три категории деца: правонарушители, безнадзорни и трудни деца от семейства с неблагоприятна битова и педагогическа среда (Макаренко, 1984: с. 250). Събира ги със сътрудниците си от улици и площади, събират ги от гари и мазета, където просят, крадат и спят. Мръсни, обезверени и ожесточени, без прехрана и облекло. И ги възпитава. Успешно, с много редки изключения. Върху този опит основно прави изводите си и литературните публикации. Върху него развива *интегриращо и реинтегриращото направления* на социалното възпитание. Тази ориентация на възпитание то е естествена – поради социалните характеристики на възпитаваните, е насочено към социална интеграция и реинтеграция на *подрастващи в уязвимо социално и педагогическо положение*. Също така то е силно идеологически рамкирано, тъй като педагогът вярва в идеала за комунистическо общество и доколкото друг избор при репресивния апарат на тогавашното управление е невъзможен.

Организационната форма, в която се осъществява социалното възпитание, е *колонията* и *комуната* (от communis, лат - общ). Изборът носи отпечатъка на господстващата към онова време идеология в руско общество. Идеята за комуните е възприета като основна форма на производство в селското стопанство в Русия в

периода на „военния комунизъм“ (Толмачева, 2003: с. 506). Организационната форма на живот на подрастващите в комуната е *отрядът*²⁹.

Решението е продиктувано от контингента на възпитаваните и социалнопсихологически оправдано. Отрядът е съставен на разновъзрастов признак и е доброволно обединение в състав 10-12 човека. Доброволността е предпоставка за доверие. Тази състав е подходящ числено за зараждането на първичния колектив³⁰. Той запазва делови отношенията и сравнително несложно се управлява. А делението на „големия колектив“ на комуната на малки отрядни колективи способства за създаване на ядро от ръководен състав на комуната, който е опора на възпитателната работа.

Въпреки че работи основно с подрастващи, които имат проблеми в социализацията и социалната интеграция, той мисли възпитателната работа в колонията и комуната в насока изграждане на достойни за своето общество и време активни личности и граждани. Възпитаниците не са изолирани от социалните и гражданските процеси в страната, а на тях се гледа не като на хора, които имат „срамно“, недостойно или престъпно минало, а като на хора, които се стремят към нормален човешки и граждански начин на живот.

²⁹ „Колективът се делеше на отряди, на които начело бяха командирите. Един от командирите два дни отговаряше за цялата работа – от почистването, обяда, посрещането на гостите, реда, хигиената, цялата работа на училището – хранене, производство“ (Макаренко, 1984: с. 146).

³⁰ „Първичният колектив, който не трябва повече да се дели на по-малки колективи, не може да бъде по-малко от 7 и повече от 15 човека. ... ако първичният колектив е по-малко от 7 човека, той се превръща в другарски колектив, в затворена група от приятели. ... повече от 15 човека винаги се стреми към разделяне на два колектива, винаги има разделителна линия“ (Макаренко, 1984: с. 253).

Семейното възпитание – социално възпитание. Особено място сред институциите, в които той вижда, че може и трябва да се реализира граждански характер на възпитанието, се отрежда на семейството, което е основна обществена институция. Родителите отглеждат и възпитават децата си, счита тай, не само заради собствена радост. В семейството под тяхното ръководство расте и се възпитава бъдещия гражданин, затова грешките във възпитанието в семейството за нещастие не са само за родителите, а за много хора от цялата страна (Макаренко, 1977: т. 2, с. 11).

Гражданското възпитание в семейството изисква родителите да оставят на децата необходимата за развитието им свобода, но и те самите да бъдат пример като граждани, да заразяват с гражданско самочувствие в семейството, да са самовзискателни, искрени, добри специалисти на работното си място, отговорни родители и достойни хора.

Културата, наред с природата, изгражда средата, в която протича живота на човека. Затова културата на семейството и на обществото е важна за възпитаване на културни навици у подрастващите. А възпитанието на културни навици в семейството е част от съдържанието на семейно-гражданското възпитание. Кога е то успешно? Изграждането на ценностно отношение към книгите, вестниците, списанията, театъра, киното, музея и пр. е успешно, ако това отношение е присъщ елемент на културата на семейството, а не насилие на родителите над себе си заради възпитанието на децата. Същото е ефективно, ако не се мисли, че тези навици са нужни само на децата и че тяхното възпитание е само педагогическа задача; изграждането на културата у подрастващите в семейството по същество се превръща в самоподдържане на културата на семейството и родителите.

Връзката на „училището на живота“ с „училището на знанието“ за социалното възпитание е същностна; усвояването на знания е толкова важно колкото и

гражданското възпитание, но това е връзка между различни страни от изграждането на личността. Макаренко настоява да се прави тази разлика, въпреки че неговата сила в ясно изразено предпочитание е на страната на „училището на живота“, в което обучение и възпитание вървят заедно с производствения труд. Същността на единството е в това, че учебният труд и подготовката на уроците изграждат интелекта на човека, а незнаещият не може да бъде полезен гражданин.

Щастието и социалното възпитание. Човекът осмисля света и само той съставя смисъла на възпитателните усилия на родители и общество. Затова неговото възпитание трябва да бъде насочено към това той да бъде не само „добър гражданин, но и да бъде щастлив човек“ (Макаренко, 1984: с. 292). Социалното възпитание съдържателно е немислимо без личното щастие на човека. И тук позицията на педагога е критична и конструктивна. Критична, защото тази тема не се поставя тогава в педагогиката³¹, а конструктивна, защо прави тънката разлика между това, човек да се научи да бъде щастлив, и да се възпита така, че да бъде щастлив. Къде е разликата? Макаренко не обяснява. Изглежда обаче тя е в това, че ако ученето е свързано с усвояване и приложение на знания, щастието не е абстракция, която се преподава като теория, и може да се проверява в крайностите „вярно-невярно“, „постигнал - непостигнал целта“. То е живот-в-действие и се преживява чрез успехи и неуспехи, чрез обич и загуба на близки, чрез надежди и разочарования; то е индивидуално за всеки, но немислимо

³¹ „... най-важният въпрос, за съжаление до сега не повдиган в педагогиката, е въпросът как да се възпита човека, че да бъде не само прекрасен работник, не само добър гражданин, но да бъде *щастлив* (курсив мой – Тр. П.) човек. ...важен и много труден, защото никога още не е било решено практически от какви качества на характера, навици, традиции, развитие, убеждения, зависи щастието и що е то щастие“ (Макаренко, 1984: с. 292).

без ценности, без екзистенциални опори, без себедоказване. Възпитанието не дава верния отговор за щастието, а насочва човека да го търси и осмисля; то става ненужно, когато той може сам да го търси и намира щастието си, дори и да не е доволен от това което намира за момент.

Съдържанието на социалното възпитание е ориентирано към ценности като труд, честност, справедливост, дълг, отговорност, родина, вяра, смелост. Макар че в удобен случай им се придава типична за времето социално-политическа интерпретация, зад нея по същество стои хуманистично разбиране

Принципи и средства на социалното възпитание

Анализът на творчеството на педагога показва, че социалното възпитание не само на теория, а в действителност се ръководи и направлява от дълбоко обществени по дух и съдържание основни принципи. Те произтичат от антропологичните основания на възпитанието, от целите, които то преследва, от неговото съдържание.

Един от водещите е принципът за *възпитание на личността в колектива*³² и чрез него. Въз основа на този

³² Критиците на Макаренко отбелязват слабости относно възгледите му за колектива. Така например проф. Шимбиерев счита, че Макаренко в действителност не е успял да създаде колектив в комуната „Горки“. Не се приема това, че в името на „училището на живота“ в неговите възгледи е игнорирано „училището на знанието“. Критикува се приема военизирания характер на живота в големия колектив на комуната (униформа, празна карабина, отряди, рапортуване) и строгата дисциплина. По същество критиката към Макаренко навлиза във водите на спора между две групи педагози. Едните са теоретици, които не познават практиката, за какъвто минава и проф. Шимбиерев, предлагайки абстрактни решения, облечени в правилни за времето идейно-методологически постановки. Другите са практики, които се ръководят от изпробвани чрез опит решения,

принцип се разработва цялостна педагогическа технология. Колективът е целесъобразно устроен и действен *орган* за всекидневен бит, труд и възпитание. Той не е изкуствена измислица, а необходимост, израстваща от триединството на тези три основни сфери на изява на възпитаниците в колонията.

Първичният колектив (в условията на комуната – отряда) се състои от 7 до 15 души и начело му стои упълномощен от членовете на колектива възпитаник, който има големи права и отговорности, но който не трябва да бъде диктатор. Този колектив оптимално е разновъзрастов и напомня на семейство, в което по-големите се грижат за по-малките, а те от своя страна се учат на организация и уважение към по-възрастните, т.е. налице са отношения на отговорност и действия социализация по механизма на подражанието. Първичният колектив е самодееен и самоуправляващ се орган, невидимо подпомаган от педагозите. В него действа равноправие, доверие, уважение и отговорност. За всяко отклонение на който и да е отделен член на колектива от нормите на поведение или от производството се отговаря неговия първичен колектив (отряд). Този колектив пък е част от по-големия колектив на колонията/комуната.

Колективът е основна форма за организиране и осъществяване на възпитанието. Впоследствие критиката спрямо него е, че се надценява ролята му, особено контролиращата и наказващата му функция, че даже, по думите на проф. Шимбирьов от онова време, Макаренко не е успял да изгради истински колектив в колонията „Горки“³³.

които работят в практиката. Спорът всъщност не допринася особено за изясняване на приноса на Макаренко в двете полета: и в теорията, и в практиката.

³³ В по-общия случай е налице спор между „теоретици“ и „практици“. Към първите, „кабинетни педагози“, Макаренко не се отнася особено положително. Даже според някой от неговите критици, той не познава добре класиците на педагогиката от

Друг принцип на възпитание при него е *възпитание в труд и чрез труда*³⁴. Подрастващите не просто се учат да ценят труда и да се трудят, а са включени в реално и високо технологично за времето производство³⁵. Реализира се на практика модерно за онова време и условия трудово-производственото възпитание и „училище на живота“. В такива условия израства характера на възпитаниците, формира се отговорност, усвояват се важни за живота умения, ускорява се и се направлява социализацията им.

„Основният принцип“ за висока възискателност и високо доверие във възпитаника педагогически осмисля обществената необходимост от изграждане на личности, които високо ценят съзидателното начало у всеки човек,

рода на Песталоци, Ушински, Пирогов (Хиллиг, Крюгер-Потратц).

³⁴ За труда Макаренко пише: „Аз съм привърженик на производствените процеси в училище, даже на най-обикновените, на най-скучните. Защото само в производствения процес израства истинския характер на човека, член на производствения колектив, там именно човек се учи да чувства своята отговорност ... Аз мисля, че такова производствено училище у нас след време ще го има“ (Макаренко, т. 4, 1984: с. 362). В този пункт може да се види близост между неговите възгледи и тези на Кершенщайнер и Джон Дюи, който счита че училището трябва здраво да е свързано с живота, а връзката минава през физическия труд (Дюи, 1907, с. 12-18; Дюи, 1986, с. 342-343) и домашния живот. Така е понеже трудът превръща училището от място, където се учат уроци в място, където учи самият живот, немислим извън труда. Домашният живот за детето пък е най-естествената среда, от която то черпи знания, опит, учи се на труд.

³⁵ Възпитаниците на Макаренко полагат по 4 часа на ден производствен труд, който се заплаща и от който комуната реално се издържа и даже отчислява печалба за държавата. Той е привърженик на виждането, че „само в производствения труд израства истинския характер на човека“ (Макаренко, т. 4, 1984: . 93).

но и които самите са подготвени да бъдат инициативни, отговорни, съзидателни и достойни граждани³⁶. Този принцип изразява и дълбоката вяра в големите възможности, които има всеки човек и чието развитие е основна ценност.

Взискателността има място там, където има обществени интереси, които трябва да се съгласуват и защитават. Приема за израз не на страха от наказания, а на нравствеността. Тя трябва да произтича от това, че на човек да му е неудобно, ако поведението му не съответства на моралните норми. Израз е на отговорността и задължението към Взискателността е двустранна: на обществото и колектива към личността и взискателност към обществото. Колективът изисква за да не се позволи личността да не реализира силите и възможностите си (да не израсте човекът лентяй, безотговорен към себе си и семейството си). Колективът е отговорен и към себе си – за своята позиция, за грижите които полага за членовете си (Макаренко, 1985: с. 93, 19).

Принципът за *символна наситеност на възпитанието* също е социално-педагогически осмислен. Символите и ритуалите носят послания на обществото, неговите виждания за ролята на облекло и начините на обличане, за значението на празниците и начините на празнуване, опосредствуват отношенията между хората и очовечават социалните пространства. Те създават усещане на стабилност и ред, придават обществена

³⁶ Има основание за тезата, че *отговорността* свързва взискателността и доверието. Тя е действително такава, не когато е продиктувана от страх от наказание, а когато човек разбира ролята се в дадена ситуация и с последиците за околните и общността от определени свои действия („човек и без наказание чувства себе си неловко, ако по негова вина е повредена или унищожена вещь“ – Макаренко, т. 4, с. 93). Отговорността изисква съзнателност и се формира чрез обясняване на последиците от отсъствието ѝ (Макаренко, т. 4, 1984: . 93).

значимост на дейността, укрепват емоциите и чувствата. В двете институции са въведени униформи и знаци, знаме, звания (комунари, възпитаници). Въведени са ритуали по посрещане на новодошли възпитаници, по дежурства, по свикване на събрания на командирите на отрядите.

Сред *дейностите* в ролята им на средство за социализация и ресоциализация на възпитаниците в условията на колония/комуна водещите са трудът и играта.

♦ *Трудът*. В него се познава, в него се изгражда личността. Той е източник на радости, на дълбоки и богати социални контакти между възпитаниците, източник е на средства за благоустройство на бита в колонията/комуната, източник е и на лични парични средства³⁷. Трудът има икономическо, но и нравствено значение, което не възниква от само себе си. Нравствената сила на труда има два източника. Той става нравствена сила, когато се основава на „стопанската сметка“, на това, че се държи сметка за приходите и разходите, за опазването на собствеността и за ползата от труда за себе си, за общността и обществото. Затова при Макаренко трудът на възпитаниците се заплаща. Той става нравствена сила, когато е създадена социалната среда, която го цени и подкрепя (бригади, състезания, отговорности, лично признание от колектива), която не приема изпражнения откъм труд живот.

³⁷ „Всеки от нашите комунари-випускници имаше в спестовната каса по 2 хиляди рубли” (Макаренко, 1968: с. 65). В една доста по-съвременна по изказ понятийна система стореното от педагога-новатор е подстъп към обучение, което днес се обхваща от понятието „дуално обучение“ (Е. Бояджиева, 2014: с. 911), т.е. „обучение чрез работа“, което съединява теория и практика. В най-общ план: усвояват се професионални умения, работи се в реална производствена среда заедно с по-възрастен (майстор, държи се на качеството и трудовата дисциплина), изпълнява се план, заплаща се, като има и разлики: няма специализирано теоретично обучение, не се организират изпити и не се издават свидетелства.

Възпитание извън труда и производството за Макаренко е трудно немислимо. Но той се разминава с „официалната“ педагогика, която едва ли не приписва на труда „необикновени“, „чудодейни възможности“. Трудът „изобщо“ не е възпитателно средство. Възпитава само целесъобразно организираният труд като част от възпитателните отношения, осмислен от стопанска логика и протичащ в условията на колективни отношения и лични стимули³⁸.

Интересно е, че опитът за значението на труда в Полтавската колония, който обобщава, се отнася за периода септември 1920 – септември 1928 година. В САЩ през периода 1924-1932 година, интересно - отново осем години, от Дж. Хоманс, Е. Мейо, Ф. Ротлисбергер и У. Диксън се провеждат т.н. Хуторнски експерименти, които по същество доказват ролята на социалнопсихологическия климат за повишаване на производителността на труда (Киллен, 1981: с. 96). По същество в приблизително същото време до същността на този ефект, но от педагогическа позиция стига и Макаренко.

♦ *Междупersonни отношения.* Важна теза в цялостното творчество на педагога е, че *възпитанието има за предмет отношенията*. В това отношение Макаренко открива значението на социално-психологически климат за производството, но също толкова и за възпитанието на подрастващите. Изводът е, че възпитава не самата дейност, каквато и да е тя, а отношенията, които се изграждат в нея.

♦ *Играта.* Педагогът счита, че в детската възраст тя „е норма и детето трябва винаги да играе, дори когато извършва сериозна работа (Макаренко, 1968: с. 58).

³⁸ „От наша гледна точка трудовият процес е педагогически неутрален... Само труда в условията на колективното стопанство за нас е ценен, но е ценен, защото във всеки момент в него присъства икономическата грижа, а не трудовото усилие“ – пише Макаренко в „Очерк за работата в Полтавската колония М. Горки“ (Макаренко, 1983, с. 47).

Затова на символно ниво при него възпитанието е особена социална игра: приемането на рапорта от дежурния, дискусията в съвета на командирите, където той играе на несъгласен, отстоява различно от мнозинството мнение, дори прякото общуване с възпитаника е педагогическа игра, в която педагогът, освен че реализира професионалните си задачи, запазва своето професионално дълголетие.

- ♦ *Битови дейности* (почистване на паркета, поддържане на хигиената в столовата, поддържане на реда и чистотата в производствените халета, грижа за района на комуната). Те се разпределят от възпитаниците справедливо и към тях има изключително високи изисквания за изпълнението им, което отново се контролира от самите възпитаници.

- ♦ *Социализирано пространство*. Комуната (колонията) е основна институция за социално възпитание. В нея преднамерено се изгражда *специализирано* пространство (напр. входа, мястото за заседание на съвета, двора, на който има пилон и се издига знамето, строй, ритуали като проверки пред строя) и чрез него упражнява социално-интегративна роля. Столовата и спалното помещение е тясно социално пространство за първичния колектив (отряда) – хората се срещат често, задоволяват по социални правила своите потребности. Производственият завод е по-широко социално пространство, в което се срещат и реализират първичните колективи, състезават се, получават признания за трудовите си успехи. В това пространство се срещат хора от различно поколение, с различен опит и социални позиции: инженери, майстори, снабдители, възпитаници, възпитатели; редови възпитаници и командири на отряди, завеждащ колонията и гости. Колонията не е от затворен тип. Тя има активни и широки контакти с обкръжението си; в нея никой насила никого не държи, т.е. пребиваването е доброволно. Селището е широко социално пространство, в което чрез символи и

традиции, чрез труд и постижения колонистите заявяват себе си и отправят покана за социално признание.

♦ *Общественото мнение.* То е този институционален фактор, който позволява да се възпитателно взаимодействат да придобие косвен характер. То се създава в отношенията между хората и въз основа моралната си компонента. Негови активни субекти са всички, но водеща е ролята на командирите на отрядите, по-възрастните членове на последните, педагозите. Негови педагогически форми са събрания, обсъждания на книги, издаването на вестници, на срещи с видни гости и пр. При отсъствие на обществено мнение възпитателите са безпомощни, а възпитанието е неефективно (Макаренко, 1977: т. 1., с. 47).

♦ *Център.* Комуната като възпитателна институция е немислима без център, без ръководство. Той решава в значителна степен въпроса за дисциплината. Центърът заема най-хубавото място в институцията и в него винаги има *лице*, отговорно за дейността и реда. Това лице не винаги е завеждащият колонията или комуната, а просто дежурният – най-обикновен възпитаник. Дежурният се ползва с високо доверие и права, но и към него има високи изисквания. Ролята на основен център, на ръководен орган има събранието на отряда и по-големия колектив, където всеки има право и защитава нравствени позиции, общи и свои интереси; да предлага идеи и да бъде избран в ръководни структури, да дава отпор на неправди и неистини.

♦ *Лидери.* Колективът представлява организираната общност на деца и възрастни (възпитателите ли, учители, стопански ръководители). То възпитателен фактор, в който изпъкват отделни членове, изпъкват естествено, по силата на своята компетентност, знания, морални устоя, физически качества. Те са лидерите. Те не винаги и по условие съдействат за възпитанието, могат да проявяват и деструктивна сила. Има и по-голяма общност от лидери – актив. Лидерите и активата се ползват с доверие и влияят

върху обществено мнение в него. В колектива има пълномощия – функции и права, които се възлагат от името на членовете на колектива; в негова полза и в полза обществото. В колектива винаги има перспектива и стил на отношения, който е бодър и оптимистичен (мажор).

Критика и значение

Творчеството на А. С. Макаренко е горещо възхвалявано и толкова категорично отричано. Възпитанието в колектива и чрез колектива се счита за манипулация на личността и убиване на нейната индивидуалност. Символизацията на живота в детските учреждения се приема за военизация (при него има 24-часово дежурство, а дежурните по онова време носят незаредена пушка). Критикуват го за идеологизация на възпитанието, за прекалена дисциплина („муштровка“), за използването на форми на възпитание, които в обикновеното училище са неподходящи (Пискунов, 2001: с. 263).

Критиката към педагогическите възгледи на Макаренко отбелязва и такива факти, че въпреки идейните си пристрастия, по ред пунктове Макаренко се разминава с „официалната“ педагогика. Той отрича безусловното значение на труда. Противопоставя се на тезата Н. Крупска, че в детските колонии не трябва да има „детски съд“. Защищава тезата, че „училищната педагогика на класната работа“ трябва да се „раздели от педагогиката на възпитанието“, т.е., че гносеологически и практически теорията на възпитанието е относително самостоятелна от теорията на обучението (училищната педагогика). Обратна е тезата на проф. П. Н. Шимбирьов, който по това време е ръководител на катедра в Московския държавен педагогически институт и негов критик.

Парадоксално е, че поради страха от признаването на социалната педагогика, преди социално-икономическите промени у нас Макаренко е признаван като (социалистически) педагог, не и като социален

педагог, въпреки че в дълбока си същност неговите теоретични идеи, цялостната му практика и литературно творчество са именно в полето на социалната педагогика³⁹.

От гледна точка на социалната педагогика справедлива е оценката на А. Фролов и Е. Илалтдинова, че той е забележителен социален педагог. Той мисли училищното и семейното възпитание в рамките на социалното възпитание – на значението им за обществото, на ролята им за хуманизиране на обществото. Неговата „социална педагогика“ се различава от тази, „която се развива сега като „педагогика на бедността“, на материалната и педагогическа помощ на социално онеправданите деца и възрастни“ (Фролов, А., Е. Илалтдинова, 2009: с. 17). Неговото социално възпитание се опира на вярата в човека, на уважението и възискателността към личността на възпитаника, на честността, достойнството и отговорността. Неговата социална педагогика поставя в основата си стопанския труд и другарските отношения в колектива, разнообразните форми на социален живот в детската общност и самоуправлението; здравата връзка с образованието и действителността (той работи в духа на тезата на Русо и Песталоци, че животът учи и възпитава); дисциплината, играта, технологично промислена до най-дребни детайли организация на възпитателното взаимодействие.



Вместо социалнопедагогическо послание

„Видях, че в съчетанието на горкиевия оптимизъм и възискателност има „жизнена мъдрост“. Аз чувствах с каква

³⁹ Макаренко редом с Корчак, Монтесори, Френе, Петерсен и др. педагози проф. Георги Бижков определя в редицата на класиците на социалната педагогика (Бижков, Виолета Ванева, Илиева, 20012)

страст Горки търси у човека героичното, как се любува на скромния човешки героизъм и как израства по новому героичното у човечеството („Майка“). Видях колко е лесно да се помогне на човека, ако се отнесем към него просто и сърдечно и колко трагедии в живота се раждат само затова, че „липсва човешкото“ (Макаренко, 1968: с. 164-65).

„Когато постигнах известен успех, ... разбрах, че целта на възпитателната работа не се състои в това, да приведеш в ред двама-трима крадци и хулигани, а положителната цел на моята работа е да възпитам определен тип гражданин, да създам боеви, активен, жизнен характер и тази цел може да бъде постигната само в случай, че възпитам всеки, а не да приведа в отделната личност“ (Макаренко, 1977: т. 1., с. 317).

Литература:

Атанасов, Ж. [1993]. Антон Семьонович Макаренко (1888-1939). В: История на педагогиката и българското образование. Велико Търново, с. 182-191.

Бояджиева, Е. [2014]. Опитът на ФРГ в дуалната система на обучение и възможности за използването му в нашата страна. Педагогика, кн. 6, с. 911-926.

Бижков, Г., В. Ванева, Т. Илиева. [2012]. История на социалната педагогика. Русе, УИЦ Русенски университет „Ангел Кънчев“

Блэкборн, Р. [2004]. Психология криминального поведения. Москва-Санкт Петербург, Питер.

Гордин, Л. Ю. [1977]. О педагогических взглядах А. С. Макаренко. В: А. С. Макаренко. Избранные педагогические сочинения. Т. 2., с. 252-279.

Дюи, Джон [1907]. Школа и общество.

Дюи, Джон [1986]. Школа будущего. В: История дошкольной педагогики. Хрестоматия. Сост. И. В. Мчелидзе и др. М., с. 345-351.

Закон за професионалното образование и обучение.
Държавен вестник, бр. 68/1999 г., ... изм. и доп. бр.
14/20.02.2015 г.

Журавльов, В. В. [1998]. Политическая история
России. М., Юристъ.

Киллен, К. [1981]. Вопросы управления. М.,
Экономика.

Макаренко, А. С. [1968]. Избрани педагогически
произведения. С. Т. 1. Педагогика.

Макаренко, А. С. [1977]. Избранные педагогические
сочинения. Т. 1. и 2., М. Педагогика.

Макаренко А. С. [1983]. Педагогические сочинения в
8 т. Т. 1. М., Педагогика

Макаренко А. С. [1984]. Педагогические сочинения в
8 т. Т. 4. М., Педагогика.

Пискунов, А. И. [2001]. История педагогики и
образования (От зарождения воспитания в первобытном
обществе до конца XX в.). М. Сфера.

Тойнби, А. [1992]. Подбрано. С., УИ „Климент
Охридски“.

Толмачева, Р. П. [2003]. Экономическая история. М.,
Дашков и К^о.

Фролов, А. А., Е. Ю. Илалтдинова. [2009]. Наследие
А. С. Макаренко: современная разработка и перспективы
(в аспекте методологии). Критический анализ. Н.
Новгород: НГПУ.

Хиллиг Г., М. Крюгер-Потратц. „Второе рождение“
А. С. Макаренко: Опыт реконструкции процесса
канонизации ег как педагога (1939-1941 гг.).

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/cmr_0008-0160_1988_num_29_2_2143#

Чакъров, Н. А. [1968]. С Макаренко и неговото
педагогическо творчество. В: Макаренко, А. С. Избрани
педагогически произведения. Т. 1. С., 1968. Народна
просвета, с. VII-LXI.

Шацкий, С. Т. [1980]. Избранные педагогические
сочинения. Т. 2. Москва, „Педагогика“

SWOT- АНАЛИЗ НА ОБЩИТЕ ФОРМИ НА ОБУЧЕНИЕ

Проф. д.н. Добринка Тодорина

Редица автори определят **фронталната, груповата и индивидуалната форма като общи организационни форми на обучение**. С основание се назовават по този начин, тъй като те наистина са общи за всички конкретни форми на обучение, т.е. могат да се използват във всяка една от тях (урок, семинар, практикум и пр.). От друга страна съществуването им без конкретните форми на обучение е невъзможно, защото именно чрез тях се проявяват.

От общите организационни форми на обучение в най-голяма степен зависи реализирането на основното дидактическо отношение в процеса на обучение – между преподаването на учителя и ученето на учениците. Главната причина за това е, че именно чрез тези форми се осъществява общуването между участниците в процеса на обучение на каквото и да е равнище: учител-ученици и обратно (характерно за фронталната форма); учител-ученици или ученик-ученик (при груповата форма); учител-ученик и обратно (при индивидуалната форма на обучение).

Очертават се различни подходи за разграничаването на отделните видове общи организационни форми на обучение. Всяко от посочените в дидактическата литература основания за обособяването на фронталната, груповата и индивидуалната форма на обучение има определена стойност, но само по себе си е едностранчиво и не дава пълна представа за отделните форми. Ако се опитаме да вземем предвид всички основания едновременно, без определяне на приоритетно място само на едно от тях, бихме могли да изведем основното за всяка от общите организационни форми на обучение.

Целесъобразно е да се направи характеристика по основните признаци: начин на работа; начин на

предлагане на задачите; ръководство на учителя; равнище на общуване; насоченост на социалните контакти. На това основание за всяка от общите форми на обучение може да се обобщи следното:

1. Фронтална форма на обучение: а) работи се едновременно с целия клас; б) задачите се предлагат на всички ученици; в) педагогът управлява учебната дейност на целия клас; г) общуването е на равнище учител-ученици или ученици-учител; д) социалните контакти на учителя са насочени общо към целия клас.

2. Групова форма на обучение: а) класът работи по групи; б) на всяка от групите се предлагат задачи; в) педагогът ръководи косвено дейността в отделните групи, а може да се достигне и равнище на самоуправление в групите и учениците да работят самостоятелно; г) общуването е на равнище учител-ученици от дадена група или ученик-ученик (вътре в групата); д) социалните контакти на учителя са насочени към отделна група ученици, възможни са взаимни контакти между учениците в групите.

3. Индивидуална форма на обучение: а) всеки ученик работи индивидуално; б) задачите се предлагат поотделно на всеки ученик; в) учениците работят индивидуално – с помощта на учителя или самостоятелно – без помощта на учителя; г) в зависимост от равнището им на подготовка и развитие); г) общуването е само между учителя и отделния ученик или въобще липсва такава; д) социален контакт се създава само на равнище учител-ученик и обратно.

В характеристиките на общите форми на обучение прави впечатление, че при всяка една от формите в отделни аспекти има и силни, и слаби страни. Така например, за фронталната форма силна страна е, че всички ученици са ангажирани с определен вид дейност (макар че трудно може да се разбере дали всички работят по поставената задача), но дейността се управлява от учителя и общуването е ограничено само между учителя и

учениците. Благоприятно за груповата форма е възможността да се общува на различни равнища, има условия и за самоуправление вътре в групата, но задачите се предлагат на цялата група и дали ще бъдат ангажирани достатъчно и равностойно всички ученици в групата, зависи от допълнителни условия. По време на индивидуалната форма е добре, че всеки ученик работи индивидуално, със собствен темп, напълно самостоятелно, ако е на необходимото равнище, но социалният контакт, който се установява, може да бъде само между учителя и ученика (и то в случай, че се потърси помощ), което лишава отделния ученик от общуване с връстника, от речева изява и интеракции.

Заслужава внимание по-подробното представяне на плюсовете и минусите на отделните общи форми на обучение и разглеждането им в сравнителен план. Целесъобразен начин за такова описание е използването на интерактивната техника SWOT – анализ, в рамките на която се определят силните страни, слабите страни, възможностите и заплахите на изследвано явление, процес или обект (Тодорина, 2012). Според Вяра Гюрова тази техника може да се използва и като самостоятелен метод.

Като имам предвид мнението на някои дидактици за характеристиките на общите форми на обучение, както и собствените си разсъждения и опит, стигам до определен вариант на анализ (Тодорина, 2011). Най-добре е да се използва схематично или таблично представяне на характеристиките, но с цел по-подробно анализиране, ще направя описание поотделно на силни и слаби страни, възможности и заплахи за всяка от общите форми на обучение.

SWOT – АНАЛИЗ НА ФРОНТАЛНАТА ФОРМА НА ОБУЧЕНИЕ:

Силни страни (Strengths):

- всички ученици са ангажирани с определен вид дейност;
- учителят има възможност за непосредствено идейно-емоционално въздействие върху учениците, което ги подбужда към съответни мисли, чувства, преживявания, действия, оценка;
- възникването на специфични комуникативни отношения между учителя и колектива на класа очертават възможности на учителя да ръководи дейността на учениците непосредствено или косвено (при постановката на задачи, използването на учебни пособия, проблемна дискусия и др.);
- създаването на проблемни ситуации от учителя и търсенето от учениците на начини за решаването на проблемите;
- възможността да се включи голяма част от класа в активна учебна дейност, по-активните ученици да дават пример на останалите в ориентацията и анализа на учебния материал.

Слаби страни (Weaknesses):

- дейността се управлява от учителя и общуването е ограничено само между учителя и учениците;
- тази форма на обучение в условията на масовото училище укрепва авторитарния стил на работа – учениците са в позиция на изпълнители, пасивни потребители на знания; взаимодействието между учителя и учениците е на основата на ръководство и подчинение;
- не възниква пълноценно общуване; взаимоотношенията между учителя и учениците са субект-обектни;
- създават се условия за сложни и конфликтни отношения;

- не предполага отчитане на индивидуалните различия на учениците и приетият в урока темп може да се окаже висок за слабите ученици и нисък за силните;
- при нея почти няма възможност за учениците да „кажат своята дума“, взаимните контакти между тях по собствена инициатива са забранени;
- учениците могат да общуват само чрез посредничеството на учителя;
- не е възможно в пълнота да се прояви нито поощрение, нито порицание в класа;
- учениците почти не могат да си разпределят разрешаването на възникналите проблеми, нито да си оказват взаимна помощ;
- целесъобразна е само за решаването на определени задачи и преди всичко за съобщаването на нова информация пред учениците; малки са и възможностите ѝ за индивидуална работа с учениците.

Възможности (Opportunities):

- развива се мотивацията на учениците, творческият характер на учебната дейност, формиране на учениковата личност;
- има възможност за предаването на културни ценности, за признаване или отричане на предлаганата информация, т. е. може да се изрази критично отношение и направи преценка от собствени позиции.

Страхове или заплахи/опасения (Threats):

- не се осигурява личностно равенство и взаимно уважение;
- проявява се тенденция към нивелирането на учениците, подбуждане към еднакъв темп на работа, еднаква подготовка, еднакъв фонд от знания и равнище на работоспособност;
- социалните контакти са крайно ограничени, което се отразява отрицателно на общуването и взаимоотношенията между учениците.

SWOT – АНАЛИЗ НА ГРУПОВАТА ФОРМА НА ОБУЧЕНИЕ:

Силни страни (Strengths):

- възможността да се общува на различни равнища, има условия и за самоуправление вътре в групата;
- при груповата организация на дейността чрез диференцирания подход се разкриват възможности за целенасочена индивидуална работа с напредналите и с изоставащите ученици в рамките на груповото занятие;
- правилният подбор на задачите за отделните групи и на подзадачите във всяка група при груповата форма с вътрешно диференциране на дейността, както и на допълнителните задачи дават известни гаранции за съобразяване с равнището на подготовка и развитие на всяко дете.

Слаби страни (Weaknesses):

- задачите се предлагат на цялата група и дали ще бъдат ангажирани достатъчно и равностойно всички ученици в групата, зависи от допълнителни условия;
- пренапрежение в работата на една част от учениците за сметка на пасивността на друга част;
- конфликтни взаимоотношения между някои ученици;
- нарушаване на училищната дисциплина (наличието на творчески шум).

Възможности (Opportunities):

- значимост на използването на груповата учебна дейност по отношение на: равнището на владение на учебния материал, интелектуалното израстване на учениците, тяхната самостоятелност и саморегулиране, общуването на учениците, ценностната им ориентация.

Страхове или заплахи/опасения (Threats):

- трудности при определяне и оценяване на индивидуалните постижения или пропуски на учениците;
- възможни са отрицателни последствия, които могат да съпровождат неправилно организираната и проведена групова дейност на учениците.

SWOT – АНАЛИЗ НА ИНДИВИДУАЛНАТА ФОРМА НА ОБУЧЕНИЕ:

Силни страни (Strengths):

- всеки ученик работи индивидуално, със собствен темп, напълно самостоятелно, ако е на необходимото равнище;
- налице е самостоятелна дейност на учениците и формиране на умения за самостоятелна работа и за активизиране на всеки ученик;
- изграждат се знания, умения и навици, необходими за другите общи организационни форми на обучение: групова и фронтална.

Слаби страни (Weaknesses):

- предполага по-голям разход на време и усилия на учителя;
- не се отразява благоприятно на вътрешноколективните отношения;
- пречи на контактите между съучениците, които могат да се осъществят само чрез посредничеството на учителя, поради което се отразява негативно на развитието на така необходимото умение за общуване.

Възможности (Opportunities):

- възможност за развитие на личността, поради съобразяване с индивидуалните особености и способности на отделните ученици чрез възлагането на специално подбрани задачи;

- за формиране на общочовешки качества у учениците, обусловени от тяхната природа и начини на жизнена дейност.

Страхове или заплахи/опасения (Threats):

- концепцията за индивидуализация на обучението може да задържи умственото развитие на учениците, да снижи както теоретическото равнище на образованието, така и изискванията към знанията на обучаваните;

- социалният контакт, който се установява, може да бъде само между учителя и ученика (и то в случай, че се потърси помощ), което лишава отделния ученик от общуване с връстника, от речева изява и интеракции.

На основата на SWOT-анализа много по-лесно може да се прецени от ръководния субект как да гарантира осъществяването на оптимално съчетание на общите организационни форми на обучение така, че да се оползотворят техните достойнства и избегнат, доколкото е възможно, негативните им страни. Детерминантите за избор и съчетание на общите форми на обучение са представени в монографията *Форми на обучение* (Тодорина, 2011).

Цитирана литература:

1. Тодорина, Д. (2011) *Форми на обучение*. Благоевград.

2. Тодорина, Д. и др. (2012) *Интерактивни методи в средното и висшето училище*. Благоевград.

ЗА МЕТОДОЛОГИЯТА И МЕТОДИКАТА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО МАТЕМАТИКА В НАЧАЛНИЯ ЕТАП НА ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

доц. д-р Димитър Г. Димитров

Развитието на обществото като перманентен процес и изменението на условията за живот, променят и характера на труда като поставят пред образованието и нови задачи. Ето защо педагогиката е в постоянно търсене на адекватни за целта иновационни технологии за обучение. Както никога до сега от учителите се изисква готовност за проява на творчество в организирането на учебно-познавателната дейност на учениците, в която са залегнали предпоставки за развитие на личността, изграждане на позиции и възгледи, независимо от създадената трудна обстановка на прехода. Високият професионализъм на учителя ще е успешен само при интеграция на научни знания, частнодидактични и методологични. С обобщените знания за методите и закономерностите на познанието, с вярното проектиране и конструиране на процеса на обучение ще се осъществи реално съвременно училищно образование.

В Енциклопедията по философия, методологията се определя като "философско учение за методите на познание и преобразуване на дейности; приложение на принципите за светогледа към процеса на познание, към духовното творчество въобще и към практиката" (2,с.420-421).

Методологичните знания по математика са обобщените знания за методите и структурата на математиката като наука, за закономерностите на развитието и предназначението ѝ. В тази насока от значение за методиката на обучението по математика в началните класове имат място общонаучните методи, които се използват за проучването ѝ, които са:

-общологически методи: анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрахиране, моделиране, индукция, дедукция, аналогия, интуиция и др.;

-методи за емпирично изследване: наблюдение, експеримент, описание и др.;

-методи за теоретично изследване: идеализация, формализация и др.

Към методите на научното познание като методологически се причисляват и интердисциплинарните знания, т.е. знанията, които са с граничен характер в конкретния случай между математиката и философията.

Структурирането на учебния материал по методологически въпроси според А.Н.Сендер включва следните етапи:

а)отделяне на необходимия комплекс от методологически въпроси;

б)определяне на съдържанието по отделни методологически въпроси. Към тях в математиката се отнасят следните:

-съществуват ли математически обекти?;

-кои страни от действителността преди всичко изучава математиката?;

-как намират отражение в математиката философските категории за пространство и време, явления и същност, дискретно и непрекъснато, определен и безкраен?" (1,с.7)

За педагогическите специалности към методологията трябва да се отнася и методологията на обучение. Ретроспективният анализ на литературните източници показва, че историческият метод в началното обучение по математика намира приложение при проучване на въпроси, свързани с възникването и развитието на математиката, което се отнася до формиране на понятия за естествените числа, аритметичните операции с тях и геометричните знания.

Вербалното определяне на количествената характеристика на предметите е продължителен процес за

достигане до понятието число. За целта е удобно да има единна "мярка", с която да се съотнасят преброените предмети. За подобна мярка са използвани пръстите на ръцете и краката. При някои изолирани народи и сега количеството от пет елемента се изразява с пръстите на едната ръка, с думата "ръка", от десет- "две ръце", за повече от десет елемента количество се означава с пръстите на краката. Например, количество от петнадесет елемента се изразява с "крак", а двадесет с "човек". Представяни по този начин числата са били "именувани"- два крака, пет мъже, десет крави и др. или в началото числото не се отделя от преброяваните елементи на множеството. То е определено и се свързва с конкретните предмети, а не с абстрактни, които са обекти на математиката.

Понятието число започва да се използва много по-късно. Сведенията, че пет птици и пет дървета имат нещо общо, т.е. че те са пет. В подобни ситуации малките ученици не се ориентират и не разбират количеството пет, но различават една птица от пет. Когато се достига до абстрахиране от природата на обектите и се констатира съотношението между група обекти (пръсти, птици, мъже, жени, и др.) се формира и представа за естествения ред на числата.

Съществуват и други номерации на числата (славянска, гръцка, ... и др.). В българското началното училище учениците от втори клас се запознават и с римските числа. Заслужават интерес и занимателните задачи, които могат да им се предлагат, когато са в контекста на учебното съдържание, например:

1. Запишете числото осем с помоща на пет пръчици, а пет и десет с помоща на две (Отнася се записване на числата в римската бройна система.).

2. Кирил има три пръчки. Ако към тях се прибави още една, ще се получи числото седем. Как може да се случи това? (VII)

3. Докажете с "пръчки", че девет минус три е равно на четири; а десет минус две е равно на пет; а единадесет минус три е равно на шест и др.

Учителят може да предложи и аналогични на тези задачи на учениците, съобразно предвиденото учебно съдържание в урока или в извънурочните форми на работа.

При изучаване на целите естествени числа в началните класове могат да намерат място и елементи от история на математиката. В учебната програма не се дават указания, че е необходимо да се съобщава на учениците за това. Въвеждането на историческия материал се обмисля много добре предварително от учителя, където е възможно да се предложи, като се видоизменя дидактически така, че в урока или в извънурочната дейност да се решават конкретните образователни, възпитателни и развиващи цели. Например (1, с. 47):

Тема: *Число и цифра 1*

Имате ли ваше любимо число? Затруднявате ли се с този въпрос? Как може да имате любимо число или цифра? Не всички мислят така. Според някои има добри и лоши числа, например: тринадесет е лошо, а седем е добро, числото две е символ на любовта и неустойчивостта.

Тайственото отношение към числата се появява преди новата ера. Според Питагор числата управляват света. Едни от тях носят добро, а други-зло, трети-успех. Създадената от него школа, вярва в магията на числата и мислят, че за всеки предмет има някое число. Те поставят единицата над всички други числа и според тях, тя е начало на всичко. От нея е произлязъл целия свят. Има и наука-нумерология, в която за всяко име на човека стои число.

Тема: *Число и цифра 3*

В далечни, минали времена хората са броили до едно и две. За означаване на повече предмети те

използват събирателните „стадо“, „ято“, „купчина“ и др. След две е започвало нещо неизвестно, мистериозно. По тази причина числото три за много народи е граница за броене и символ на цялост. На числото три се предава голямо значение, че се означава заобикалящия ги свят, който е земя, подземие и небесно царство. За много народи числото три е свято. В древен Вавилон се прекланят пред три бога: Слънце, Луна и Венера. То (числото три) е наричано магическо, защото е образувано от сбора на двете предшестващи го числа две и едно, а и затова, че символизира триъгълник, който показва миналото, сега и бъдещето.

Числото три става любимо в митове, легенди и приказки. Известни са и много приказки, които са озаглавени и с числото три („Три сестри“, „Тримата братя и златната ябълка“ и др.).

Могат да се посочат много примери и с други едноцифрени, двуцифрени и други числа. Аналогично на формиране на понятие за числата, знания на тази основа могат да се посочат и за четирите аритметични операции: събиране, изваждане, умножение и деление (таблично, извънтаблично, писмено умножение и деление на двуцифрено число и др.), текстови задачи, знания от геометрична пропедевтика и др., например:

Тема: *Таблица за умножение с 6*

За древногръцкия математик Питагор и за последователите му от школата числото шест е щастливо число, защото има интересни, различни свойства: получава се като резултат от събиране на всички числа, на които се дели. Числото шест се дели на 1, 2 и 3 и ако се съберат тези числа ще се получи също числото шест ($3 + 2 + 1 = 6$). На друго едноцифрено число не са присъщи подобни свойства. По тази причина древните гърци го определят като съвършено.

Числото шест се е отразило в природата като: пчелите строят килийките си във форма на шестоъгълник, насекомите са с шест крачка и др.

*Тема: Четене и писане на многоцифрени числа
(фрагмент от урок)*

При ретроспективен анализ на нормативната учебна база по математика за начален етап на основното образование се констатира, че в различни периоди от време формирането на понятие за многоцифрените числа се предлага по различен начин на учениците, т.е. в рамките на 2 или 3 часа те се запознават с числата от хиляда до един милион. С последните учебни програми тези числа се изучава на три етапа, както следва:

- числата от хиляда до десет хиляди;
- числата от десет хиляди до сто хиляди и
- числата от сто хиляди до един милион.

Предложено за изучаване учебното съдържание по този начин има както положителни, така и негативни страни от методическа гледна точка.

Учителят изисква от учениците да съобщат няколко едноцифрени числа. ... Следва въпросът: Достатъчни ли са те, за да се запишат с цифри изучените до сега числа.

-От колко единици се състои една десетица? Бройте по десетици до сто.

Десет единици образуват една десетица, десет десетици-една стотица, а десет стотици-една хиляда или всеки следващ ред (ред на единици, ред на десетици, ред на стотици) е с десет по- голям от предшестващия го. Затова и бройната система се нарича десетична. Тя е приета от почти всички народи по света.

Много разпространена е и дванадесетичната бройна система. И сега много често вместо числото дванадесет се използва думата „дузина“. Последната се употребява и за определяне на група предмети-ножове, вилици, чинии и др. предмети. От тази система е останало и сега се използва, че една година се състои от дванадесет месеца, а едно денонощие има двадесет и четири часа и др.

В древна Гърция, Вавилон и Рим е използвана и шестдесетичната бройна система, по която са съставени

мерките за време (една минута е равна на шестдесет секунди, а един час е шестдесет минути) и др.

По подобие на посочените по-горе примери могат да се предложат и текстови задачи, задачи от аритметиката на Л.Ф.Магницки, математически задачи с историческо съдържание, изучаване на мерки и именувани числа, геометрични знания и др., които са средства за реализиране на принципа за историцизма при обучението на учениците в началните класове.

Заслужава внимание интерпретацията на методологията на началния курс по математика по отношение на методите на познание и тяхната реализация в обучението (експеримент, наблюдение, общологически, аксиоматически и др.), но те ще са предмет на друго научно проучване.

Системната и целенасочена подготовка на студентите за формиране на методологически знания е добро средство за осъществяване на хуманните функции в професионалното им образование. Тези знания се изграждат не с беседа или със запомняне на наименованията на различни методи, а в процеса на системно и последователно усвояване на предметни знания в това число и по методика на обучението по математика като се осъзнава и разбира значението на методологичните знания. Те оказват влияние на учениците за изграждане на научен светоглед, възпитаване на емоционално-волева и мотивационна сфера, креативно мислене и др.

Литература:

1. Сендер,А.Н. (2003). История и методология начального курса математики. Брест.
2. Философская энциклопедия.(1964).Том5, М.

ДЕЦАТА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ В ОБЩАТА ОБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА - ДЕСЕТ ГОДИНИ ПО-КЪСНО

Доц. д-р Пелагагия Терзийска

„От Коменски насам общата педагогика и масовата училищна практика преживяха немалко промени, но едва ли някоя от тях е така силно провокираща, както появата на интегрираното обучение”.

Вл. Радулов

„Във всяко предизвикателство се крие възможност и във всяка възможност се крие предизвикателство”

Китайска пословица

Със Закона за изменение и допълнение на Закона за народната просвета от 2002 година законодателно се решава проблемът за интегрираното обучение на деца със специални образователни потребности (ДСОП). В него се конкретизира, че децата със СОП или с хронични заболявания постъпват в масови държавни или общински детски градини и училища, които имат задължението да приемат тези деца. Едва когато са изчерпани всички възможности за обучение и възпитание в посочените масови образователни институции и при писмено съгласие на родителите или настойниците децата могат да преминат в специални детски градини и училища.

В чл.7 на Правилника за прилагане на ЗНП от 2003 година се посочва, че „детски градини, училища и обслужващи звена съвместно с финансиращия орган осигуряват подкрепяща среда за интегрирано обучение и възпитание на деца и ученици със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания”

При разглеждането на проблема за интегрираното образование понятието среда придобива особена

актуалност. Това се дължи на факта, че включването на децата със специални образователни потребности в общата образователна среда предявява нови изисквания към нейната организация. Изисква промени в технологически, организационно-методически, нравствено-психологически и други параметри. Налага качествени и количествени характеристики на средата, разнообразие от дейности и инициативи достатъчни и благоприятни за тяхната социализация и образование.

Основните моменти, които трябваше да се реализират, за да стане успешно обучението на интегрираните деца със специални образователни потребности в общата образователна среда у нас може да се обобщят така:

- Да се създаде необходимата нормативна уредба, регламентираща успешното реализиране на интегрираното обучение на децата със СОП.

- Да се променят обществените нагласи в подкрепа на интегрираното и включващото обучение.

- Да се промени средата.

- Да се подобрят компетентностите на учителите.

- Да се създадат необходимите екипи от специалисти, които да работят с детето в условията на интегрираното обучение.

- Да се привлекат родителите като партньори в осъществяването на ефективно интегрирано образование.

- Да има достатъчно отговорни лица – координатори на екипи и програми.

- Да се създадат достатъчно на брой и достъпни програми и методики за обучение.

Изпълнението на всичко това предполага промяна на цялостната среда за развитие на интегрираното обучение. Гарантира успешното реализиране на новата образователна политика по отношение на децата със специални образователни потребности.

Направените изследвания показват, че 10 години по-късно интегрираното обучение на децата със СОП в

България има както постижения, така и все още някои продължаващи негативни практики.

За специалистите и обществото днес става ясно, че промяната в специалното образование е започнала и е необратима. Интегрираното обучение, въпреки едни или други пречки, вече е факт, предявява своите изисквания, с които трябва да се съобразяваме, поставя въпроси, чиито отговори трябва да се търсят, задачи, които трябва да се решават.

Констатират се постижения в няколко значими аспекта:

➤ Има политическа воля и желание за реформа в посока на интегриране/включване на детето със СОП в общата образователна среда.

➤ Разработена е нормативна база с национално и местно значение.

На национално ниво - Национален план, програми и стратегии; регулативни документи:

- Основно място заема *Национален план* за интегриране на децата със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания в системата на народната просвета (приет с Решение № 894 от 22 декември 2003 година на Министерския съвет).

В него се посочва, че разписаните в Закона за народната просвета задължения на общообразователните детски градини и училища да приемат тези деца (чл. 21 и чл. 27, обн. в ДВ, бр. 90 от 24.09.2002 г.), на практика не гарантират тяхното обучение поради липсата на подкрепяща среда.

Националният план отразява държавната политика по отношение на децата със специални образователни потребности и очертава пътя на промяната в областта на тяхното образование с оглед интегрирането им в системата на народната просвета. В него са формулирани ценности, принципи и цели, мерки и отговорности за тяхното осъществяване, сроковете и необходимите ресурси за постигането им. Целта е

поетапно въвеждане на интегрираното обучение на деца и ученици със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания в системата на народната просвета;

- *регулативни документи* – закони и наредби.

Важно значение сред тях имат:

Наредба №1 от януари, 2009 за обучението на деца и ученици със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания (Обн. ДВ. бр.11 от 10 Февруари 2009г.) В нея са посочват кои деца са деца със специални образователни потребности и необходимостта от създаването на подкрепяща среда за тяхното обучение в масовата образователна институция – детска градина и училище. Конкретизира се какво трябва да включва тази среда – достъпна архитектурна среда; екипи от специалисти; диагностична, консултативна и рехабилитационна дейност; специални учебно-технически средства и апаратура, дидактически материали, учебни помагала, специализирани софтуери и други; индивидуални образователни програми; учебни програми по специалните учебни предмети за децата и учениците с увреден слух.

Наредба от 4 август 2015 година за изменение и допълнение на Наредба №1 от 2009 година (Обн. ДВ брой 59, от 4.8.2015 г) . Тази наредба внася нови моменти като: доуточнения по отношение отделните категории деца със СОП; добавяне на нови алинеи, като алинея 2 към чл. 7 на параграф 3 „Родителите, настойниците или попечителите на децата и учениците със специални образователни потребности взаимодействат с екипа от специалисти и при необходимост подпомагат учителите за адаптирането на детето или ученика в образователната среда, включително в групата в детската градина или в паралелката в училище“ и др.

Нормативни документи с местно значение - общински програми, кметски наредби и заповеди и др.п.

➤ Обучението на специални педагози се насочва не само и единствено към подготовката им за осъществяване на ефективно образование на децата със СОП в специалните училища, а и за обучение, подпомагане и социализация на тези деца в условията на интегрирано обучение в общата образователна среда.

➤ Във висшите училища, в които се подготвят педагози - учители за детската градина, началното училище, учители - предметници от различните образователни степени на училището се реализира изискването на МОН за въвеждане в учебните планове на учебни дисциплини от областта на специалната педагогика.

➤ Постепенно отношението на обществото към децата със СОП и към интеграционния процес се променя. Развива се и се проявява тенденция към антидискриминационно мислене и се формират съответни позитивни нагласи.

➤ Нараства броят на училищата с адаптирана архитектурно-материална среда, съответстваща на особеностите и потребностите на децата със СОП;

➤ Значително се повишават различни пилотни практики на български неправителствени организации, както и международни изследвания, позитивни чуждестранни и български практики;

➤ Увеличават се публикуваните разработки и изследвания на български автори.

➤ Нарастват възможностите за наблюдение в различни държави и опознаване от български специални учители на добри практики в реализирането на интегрирано обучение.

Все още се наблюдават някои продължаващи негативни практики:

➤ Не всички ресурсни учители отговарят на необходимите изисквания и притежават необходимите качества и компетенции, за да изпълняват на изискуемото ниво и с необходимата резултатност специфичните си

функции в условията на интегрираното обучение на ДСОП.

➤ Все още се назначават за ресурсни учители (особено в малките населени места) учители (дори и психолози) от масовото училище, подготвени да обучават и работят с деца в норма, без никаква подготовка за обучение на деца със СОП.

➤ Тъй като при въвеждането на ресурсното подпомагане на децата със СОП нуждата от високо квалифицирани специални педагози не можеше да бъде удовлетворена, в различни региони в страната се провеждаха ускорени и квалификационни курсове за безработни педагози и такива, които желаеха да се преквалифицират. Това е добра и законна практика, ако се провежда при спазване на определени правила, от високо квалифициране специалисти, ако някои от тези курсове не бяха със съмнителна легитимност и не даваха повърхностни знания и умения, недостатъчни за ефективно осъществяване на интегрирано обучение.

➤ На някои ресурсни центрове за подпомагане на интегрираното обучение и възпитание на деца и ученици със СОП се назначават за директори (след проведен конкурс) лица, които не са специални педагози и в процеса на ежедневната работа допускат не малко грешки по отношение на прилагането на конкретни практики от екипа специалисти на ресурсния център.

➤ Един ресурсен учител първоначално (в самото начало на въвеждане на интегрираното обучение) работеше с 5 интегрирани ДСОП. Днес за съжаление, според променената нормативна уредба, трябва да работи с 10 деца, а понякога е принуден и с повече - 13-15 деца. Този крайно неблагоприятен факт не се отразява добре на интеграционния процес.

➤ Дискриминационни нагласи се наблюдават все още при част от масовите учители, поради липса на достатъчна квалификация за работа с деца и ученици със СОП, както и липса на вътрешна мотивация. Това

определя и негативното им отношение към интегрираното обучение и желанието им тези деца да се обучават в специални училища, тъй като там „има подготвени специалисти“ и те „по-добре ще се справят с проблемите на децата“, а и „децата ще се чувстват по-добре“.

➤ Липсват специални учебници и помагала, които са необходими за децата със специални образователни потребности.

➤ Голяма част от учебното съдържание не отговаря на умственото и/или емоционалното развитие на децата. Не се отчитат различните им способности и децата се лишават от правото да се развиват със собствено темпо в училище. Това доста затруднява интеграционния процес.

➤ Почти навсякъде (с по-големи изключения в малките населени места) има изготвени индивидуални образователни програми, но учителите от общообразователните училища и детски градини нямат необходимите умения да ги изготвят и разчитат основно на ресурсния учител. В други случаи смятат, че това е отговорност само на специалистите от Ресурсния център.

➤ Не навсякъде отношението на отделни учители и дори педагогически колективи към работата на ресурсните учители е позитивно, което определено създава проблеми в процеса на реализиране на интегрираното обучение.

➤ Не се работи достатъчно върху уменията на децата да разбират и приемат различните. Често те се научават на отношения с другите стихийно, само на базата на личен опит, неосмислен с помощта на компетентен възрастен в детската градина и училището.

➤ Големи трудности се срещат при осъществяването на ефективни взаимоотношения между училището и семейството на децата със СОП. Наблюденията ни показват, че много от семействата трудно приемат факта, че техните деца имат проблеми и се нуждаят от специални образователни грижи. Някои родители смятат, че детето само ще се оправи и не

предприемат нищо за осигуряване на ресурсното му подпомагане.

➤ Националният план за интегриране на децата със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания в системата на народната просвета си остава на места повече като едно добро пожелание. Неговото изпълнение трябва да е последователна политика на министерството и да предполага обвързването му с ясен финансов разчет, с конкретни отговорности и времеви график.

➤ Липсва официална статистика за броя на децата с увреждания, които се нуждаят от ресурсно подпомагане, както и на тези, които не получават училищно образование.

➤ *Достъпът на децата със СОП е затруднен, защото все още:*

- училищните сгради са без асансьори и с неприспособени стълбища;

- сервизните помещения не са пригодени за ползване от деца с увреждания;

- обзавеждането на класните стаи е неподходящо, несъобразено с потребностите и възможностите на интегрирания ученик със СОП;

- не е осигурен специализиран транспорт до образователната институция;

- липсва добра информационна среда и подходяща методика за обучение, адекватна на особеностите в развитието на всяко дете със СОП;

- няма адекватна подкрепяща среда от услуги, които биха улеснили децата и техните семейства при интегрирането им – възможност за допълнителни занимания в и извън училището, ресурсни учители, занимания в свободното време и други.

Какво предстои?

➤ Да се организират обучителни програми за ресурсните учители и другите специалисти от ресурсните центрове, които имат необходимост да бъдат обучени

допълнително как да работят с децата със СОП по нови актуални методики.

- Да се организират обучения за учителите и специалистите с педагогически функции в детските градини и училищата за подобряване и придобиване на нови умения за оценка на образователните потребности и възможности на децата и учениците със СОП.

- Да се обучат създадените екипи в училищата и детските градини за ефективна работа с децата и учениците със СОП и техните родители.

- Да се засили партньорството между училището и семейството на децата и учениците със СОП.

- Да се изгради система за работа с родителите в условията на интегрираното обучение.

- Да се засили системната работа по отношение приемане на различията в развитието на децата и учениците със СОП и се повиши толерантността към тях.

- Да се осигури достатъчно подходяща литература за родители, учители, специалисти и всички интересувачи се лица по проблемите на диагностицирането, оценката на образователните потребности, спецификата на обучението на отделните групи деца със СОП, както и актуалните методики за работа с тях.

- В учебното съдържание да се включи темата за децата с увреждания. В учебниците за начално образование хората с увреждания не се споменават. Липсват илюстрации, които определено биха помогнали за оформянето на личността, биха подкрепили процеса на създаване на толерантност, разбиране и зачитане на различните.

От особена важност днес е дейността на общообразователните институции да бъде насочена както към подобряване на специалните условия за обучение и възпитание на децата със СОП, така и към осигуряване на позитивни взаимоотношения и разбиране между педагозите (специалистите в областта на специалната

педагогика и общата педагогика), между децата със специални потребности и техните връстници в норма.

Вместо заключение - *интегрираното обучение е важно за всяко дете! Да, но не на всяка цена, не във всеки случай!*

Литература:

1. Наредба № 1 от 23 януари, 2009 г. за обучението на деца и ученици със СОП и/или хронични заболявания. Обн. ДВ. бр.11 от 10 Февруари, 2009г.
2. Национален план за интегриране на деца със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания в системата на народната просвета. С., 2004
3. Правилник за прилагане на Закона за народната просвета. ДВ, бр.99, 2003.
4. Правилник за прилагане на Закона за народната просвета. ДВ, бр. 15, 2004 г

МОДЕЛИ НА ВЪЗПИТАТЕЛНИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ “РОДИТЕЛ-ДЕТЕ”

доц. д-р Снежана Атанасова Попова

Съдържанието на възпитателните взаимодействия в семейството се определя от представите, преживяванията, нагласите и ценностните ориентации на индивидите, които си взаимодействат. В настоящата разработка вниманието се фокусира върху диадичното междуличностно взаимодействие в семейната среда между родителите и децата, анализът на който извежда основните закономерности и механизми на неговото конструиране. Разбира се, върху общуването “родител-дете” влияние оказват останалите междуличностни взаимоотношения в рамките на семейството и извън него.

Поради необходимостта от яснота и максимална опростеност в схемата на възпитателните взаимодействия в семейната среда анализът на основните модели на поведение е с акцент върху взаимовръзката “родител-дете”. И понеже родителят заема позицията на организатор и ръководител на възпитателните взаимодействия, той изгражда концепцията, стратегията, подбира методите, средствата и формите на възпитателно въздействие върху детската личност. В научната литература обикновено се използват термините “модел” или “тип” родителско поведение.

Приемайки контрола, изискванията за зрялост, нивото на общителност и доброжелателност като основни признаци на поведението на родителите се определят три *модела* на родителско поведение: модел на авторитетния родителски контрол, властен и снизходителен модел на поведение (7, с.196).

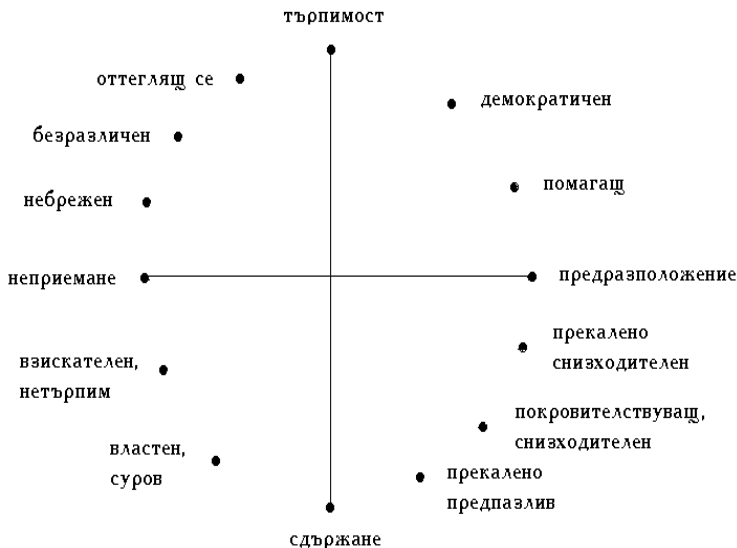
Според С. Бъчева *тактиките* на семейното възпитание са: диктат, опека, конфронтация, “мирно съвместно съществуване”, сътрудничество (8, с.412-414).

С. Ковалев се спира на следните *стилове* на семейните взаимоотношения: либерален, авторитарен и демократически (5, с.22).

Р. Драгнева приема за основни авторитарната и либералната *стратегии* на възпитанието (4, с.116).

Както отбелязват М. Аргайл и М. Хендерсън в съвременното общество като резултат от множеството психологически изследвания е възможно да се очертаят “приемливите граници на поведението на родителите, извън които е вероятно детето да страда сега или в бъдеще”. Освен това вече става възможно да се предвиждат евентуалните резултати на възпитателното въздействие върху детската личност (2).

Според Е. Шефър (Фиг. №1) въз основа на признаците търпимост (свобода, самостоятелност), сдържане (контрол), неприемане (враждебност), предразположение (топлота, любов) се определят основните типове родителско поведение:



Фиг. №1. Модел на Шефър за типовете родителско поведение (7, с. 193)

Имайки предвид двустранния характер на възпитателния процес приемаме понятието *“модел на възпитателно взаимодействие”*.

Моделите на възпитателни взаимодействия “родител-дете” са трайно навлезлите в ежедневието на семейството и реализиращи се многократно образци на възпитателни взаимодействия, към които субектите на взаимодействието се придържат.

Както отбелязахме вече, в семейната среда са тясно преплетени процесите на социализация и възпитание. Механичното отделяне на преднамерените и непреднамерените действия на възрастните в позицията на възпитаващи фактори е невъзможно. Семейното възпитание не включва само отделни дейности, а обхваща всички аспекти на вътрешносемейното общуване в неговата цялостност и перманентност. Поради това при определяне моделите на вътрешносемейните отношения е необходимо да се вземат предвид не само контролът, дисциплината и властта. В този смисъл моделите на възпитателно взаимодействие следва да се разглеждат въз основа на следните измерения:

Приемане-отхвърляне. Позицията на родителите относно това измерение на взаимоотношенията е важно условие за нормалното личностно развитие на децата. Безусловното "приемане" на детето, такова каквото е, подsigурява развитието на базовото чувство за общност и принадлежност към група, на социалната подкрепа като необходими условия за подържане психичното равновесие на личността. Родителите "приемащи" децата си се интересуват от техните разсъждения, преживявания и преценки, за тях благополучието и щастието на децата е от особено значение. Те се стремят да им отделят повече внимание, изслушват ги и се отнасят с отзивчивост към проблемите им. Един от най-важните аспекти на вътрешното приемане на детето такова, каквото е, се отнася до родителската привързаност и любов. Твърде често допускана грешка от страна на родителите е

лишаването от любов, нежност и емоционална съпричастност: *“Щом като си непослушен, няма да те обичам повече!”*. Такова отношение не само че не довежда до никакъв възпитателен ефект, но и предполага насищане на домашната атмосфера със страх и тревожност, което влияе изключително негативно върху детската психика. “Отхвърлящите” родители изразяват по различен начин нежеланието си да общуват с децата. В поведението им липсва стремеж за цялостно опознаване и приемане на детето като индивидуалност, съзнателно ограничават контактите с него и не се съобразяват с личностната му позиция. В резултат вероятността за развитие на стеснителност или агресивност като крайности и негативни поведенчески прояви значително се увеличава. За да се създадат условия за нормално протичане процесите на самоопределяне и цялостно развитие личността на детето, то трябва да расте в обстановка на спокойствие, внимание, взаимно уважение и безусловна любов.

Заинтересованост-безразличие. Заинтересоваността се изразява в стремежа за взаимно опознаване, взаимно разбиране и взаимно подпомагане. За да опознаят децата си родителите не бива да робуват на заблуди по отношение природата на човека въобще и в частност на детската личност.

В тази връзка от значение е желанието на родителите да обогатяват информираността си относно особеностите и закономерностите на физическото, психическото и социалното развитие на децата. Твърде важно е умението да се използват изградените представи за оценка на поведенческите прояви на децата, във връзка с уникалността и цялостността на тяхната личност. Поставяйки си задачата да поддържа близост и приятелски отношения с децата си, родителят се стреми да си изясни проблемите, които ги вълнуват, спецификата на взаимоотношенията с връстниците и резултатите от обучението в училище. В този смисъл е необходимо да се

отделя достатъчно време за разговори и коментари по повод на конкретни житейски ситуации. Твърде важен е въпросът за начина, по който се водят разговорите в семейството. Необходимо е да се създават условия на доброжелателност, спокойствие и взаимно изслушване.

Заинтересоваността на родителя от съдбата, бъдещето и щастието на своето дете е тясно свързана с желанието и умението да се създават оптимални условия за обогатяване социалния опит на децата, чрез който се подпомага процеса на самопознание и самоопределяне.

Твърде важно условие за оптималното протичане процесите на идентификация, самореализация и самоотъждествяване на децата е да се поддържа тяхната увереност в собствените възможности и значимост (*“Вие можете това, защото вярвате, че можете” - Вергилий*).

Другата насоченост в поведението - безразличието е свързана с нежеланието и неумението на родителите да проникнат в емоционалния и духовния свят на децата си, да бъдат съпричастни с проблемите, които ги вълнуват. Това довежда до дълбоко и трайно духовно отдалечаване между членовете на семейството и невъзможност за ефективно протичане на възпитателните взаимодействия.

Снизходителност-взискателност. Прекалено снизходителните родители, които в отношенията с децата си проявяват мекушавост, отстъпчивост, безсилие и прекомерна добродушност не създават необходимите условия за интернализиране нормите, правилата и моделите на социално поведение, най-вече чрез механизма на оперантното научаване. Те нямат адекватна представа за физическите, личностните и поведенческите характеристики на децата си. Обикновено това се дължи на наличието на предубеждения относно индивидуалните прояви или на липсата на оптимална система от критерии за оценка поведението на децата. Дори и да предявяват изисквания към децата си, те или не са организирани в система, не са последователни, или лесно отстъпват от позициите си.

Чрез организиране на семейния бит, в различни ситуации родителите награждат или отхвърлят определени поведенчески прояви на своите деца, ръководейки се от установена система от изисквания, която е съобразена с индивидуалните и възрастовите особености на детето. От гледна точка на възпитателните възможности на общуването от значение са мотивировката, последователността и яснотата на изискванията към поведението на децата. Методите за коригиране на поведенчески прояви (наказване, поощряване) трябва да се използват навременно и балансирано. Дете, което непрекъснато е наказвано с по-голяма вероятност може да изгуби вяра в своите възможности, което значително затруднява процеса на самореализация и адаптация.

Ограничаване-свобода. Позицията на възпитателя (родител, роднина, по-голям брат или сестра) във връзка с умението когнитивно, емоционално и поведенчески да балансира между строгия контрол и прекалената свобода в отношението към детето, е от особено значение за изграждане на действително ефективни възпитателни взаимодействия. Намирането на “златната среда” в тези крайности е детерминирано както от ценностните ориентации, нагласи и представи за ролевите очаквания и изисквания на родителя, така и от индивидуалните особености и спецификата на възрастовия период, в който се намира детето. Както отбелязва Куперсмит в рамките на семейните взаимоотношения термина “демократизъм” не трябва да се използва в общоприетия му смисъл. Причината е в неравнопоставеността на взаимоотношенията “родител-дете”. Децата са зависими и се намират в подчинено положение по отношение на: знания, умения, жизнен опит, физическо развитие, финансов контрол и материално обезпечаване (3, с.131). В тази ситуация за родителя е много по-лесно да използва властта си чрез строги наказания и забрани. Строгий контрол създава напрегнатост, страх, тревожност и

дискомфорт във вътрешносемейните отношения. В резултат вероятността да се изгради негативна Аз-концепция, неувереност в собствените възможности, стеснителност, липса на социални умения, неорганизираност, нерешителност, неинициативност и несамостоятелност значително се повишава. Липсата на ограничения и прекалената свобода също довеждат до неефективност на възпитателното влияние. Такава позиция от страна на родителя не подпомага процеса на интернализация на социалните норми и правила, което понижава вероятността от изграждане на удовлетворителни и успешни междуличностни отношения в зряла възраст.

Контролът в общуването “родител-дете” е необходим, но той трябва да бъде провеждан в обстановка на взаимно уважение, разбиране и доверие. Родителят трябва да умее да се съобразява с мнението, желанието, възгледите и интересите на децата. В никакъв случай не бива да налага собствената си позиция. Той може да я разясни и представи пред детето, да изгради вариантите, но правото на избор остава за самото дете. Твърде важен е и въпросът за стимулиране на детската инициативност и решителност. За целта ефективни се оказват следните методи на възпитателно взаимодействие: убеждаване, разясняване, дискутиране, поощряване и др.

Сърдечност-равнодушие. Това измерение се отнася до способността на взаимодействащите си индивиди да идентифицират, изразяват и контролират своите емоции, което оказва силно влияние върху организацията и реализацията на възпитателните взаимодействия помежду им. В семейното възпитание проблемът е не толкова в наличието или липсата на любов и привързаност, колкото в начина на изразяване на чувства и емоции. Голяма част от родителите считат за неуместно от възпитателна гледна точка до допускат децата си до своя емоционален свят и обратното - не се замислят колко

важно е да опознаят и владеят емоционалният свят на децата си. По отношение емоционалната социализация (1, с.273) на децата възпитателните възможности на вътрешносемейното общуване са изключително големи.

Емоционалните отношения между родител и дете от една страна са базата върху която основно се изграждат възпитателните взаимодействия, от друга страна служат като модел за формиране начини на изразяване на позитивни и негативни чувства на подрастващите.

Изграждането на сърдечни взаимоотношения между родители и деца е свързано с прояви на отзивчивост, внимание, топлина, загриженост и емпатийно разбиране, установяване и подържане на телесна и физическа близост. Доверителността във взаимоотношенията “родител-дете” спомага изграждането на позитивна Аз-концепция, емоционална устойчивост, личностна стабилизация в условия на фрустрация, подпомага оптималната интеграция на индивида в социалните структури.

“Равнодушните” родители не проявяват желание да приемат личностната позиция и възгледи на своите деца. В общуването с тях не проявяват съпричастност, загриженост и емоционална отзивчивост към проблемите, намеренията и преживяванията им. В резултат на такова отношение се постига трайно отдалечаване и отчуждение, което значително понижава ефективността на възпитателното взаимодействие.

Родителската обич, проявявана в думите, мимиките, жестовете, погледа и действията, умело балансирана с възискателност, загриженост и отговорност поражда любов, жизнерадост, увереност и смелост.

Предложените модели на възпитателни взаимодействия между родители и деца насочват родителите в изграждането на ценностна ориентация към възпитанието и благополучието на своите деца. Всеки родител по различен начин търси и намира баланса, който изгражда хармонията и равновесието във

взаимоотношенията с децата. Разбира се, основната цел си остава създаването на благоприятни условия за цялостно, хармонично развитие на детето, преживяване на радост и вътрешно удовлетворение от общуването с другите хора.

Литература:

1. Андреева, Л. Социално познание и междуличностно взаимодействие. С., 1998.
2. Аргайл, М., М. Хендерсън. Анатомия на човешките отношения. С., Наука и изкуство, 1989.
3. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., Прогресс, 1986.
4. Драгнева, Р. Стереотипи на общуване в семейството. С., Изд.на ОФ, 1990.
5. Ковалев, С. В. Психология современной семьи. М., Просвещение, 1988.
6. Попова, Сн. Възпитателни взаимодействия в семейството. Благоевград, Университетско издателство „Н. Рилски“, 2000.
7. Развитие личности ребенка. Пер. с англ. (Обл. ред. А.М. Фонарева). М., Прогресс, 1987.
8. Димитров, Л. (Състав.). Теория на възпитанието. С., Аскони-издат, 1994.

„АНТИЧНИЯТ ПИР”: ПОСТМОДЕРНИ ПРОЧИТИ

Доц.д-р Веска Гювийска

Анотация:

Текстът предлага постмодерен прочит на „Античният пир” като духовна трапеза за посветени. Той изследва диалози на Платон, и неговите характеристики като: - отвореност на диалога: -място и роля на вътрешния разговор] -пластична телесна конфигурация, където телата на събеседниците гарантират идеите

Античният пир като „трапезата за просветени”, поставя въпросът за духовната трапеза, където най-важно си остава Словото, а вещите и вещността са фон, който позволява да усетим битието на Словото като живо. Във „въплътената история” на философското мислене и „обективната история” като възможност то да се случи чрез набор от условия и правила, е закодирана една постмодерната теория за „практическата логика” на френския социолог Пиер Бурдийо. Тя позволява да проследим „залогът на играта” да бъдеш философ в едно социално обживяно пространство, чрез единство от дискурсивни практики като основание за власт.

Ключови думи: ерос, желание, слово, диалог, видове диалог, въплътена история, обективна история, посвещение

Античният пир в цялото си великолепие е показан в диалогът „Пир” на Платон „ където се събират достойни мъже, за да обсъдят достойни теми”(Р.Пожаралиев, 2000, стр. 15). Тук за разлика от обикновената трапеза и нейната ориентация към храната, акцентът е изместен по отношение на споделимостта, което съпровождат разговора за бога на любовта- Ерос. В разреденото с вода вино, споделено от една чаша с приятел, се води

задушевен разговор между философи. Виното е само израз на морална и естетическа мяра, която човек си поставя, за да не изгуби контрол над себе си. Загубата на мяра е и край на събеседването. В типично мъжкият топос на античната вечеря се редополагат и философски идеи, които създават конфигурацията на разговора в неговата последователност на такъв. Щафетата на разговора между философите е кръгова : от председателстващият Федър към последният в края на масата – Сократ, който е законодателстващият авторитет в разговора. Сократ е яркото доказателство на библейското „последните ще станат първи”. В разговора, има назовани участници като Федър, Аристокдем, Агатон, Аристофан, Ериксимах, Сократ, както и анонимни такива. В края на вечерта в разговора се появява случайна компания с Алкавиад, а жените предварително са отпратени и отстранени като излишни за трапеза на просветени в знанието. Накъсаността на разговора част от движението на самия разговор, което създава допълнително усещане за динамика и провокира интерес. Истинският разговор сякаш се случва не само в подаването на реплика към съседа, но и между репликите. За Р.Пожаралиев „пирът” на Платон (2000) има няколко основни характеристики като:

-отвореност на диалога:

-място и роля на вътрешния разговор

-пластична телесна конфигурация, където телата на събеседниците гарантират идеите

Въпросът за отвореността на диалога при Платон често е бил предмет на дискусии. В случая бихме могли да посочим:

Диалогът с пристигащият твърде късно: „пристигащият твърде късно, човекът, който не е бил там от самото начало и не е чул, най- хубавото и най-висшето „ инициацията на Диотима” в същността на Ерос”(Т.Слезак, 2002, стр.114). Ролята на Алкавиад в произведението е част от неговия драматизъм. Алкавиад

обича Сократ с цялото си сърце и младежки плам, но не разбира Учителят. Похвалното слова на Алкавиад за Сократ дава пълна характеристика на неговата външност и характер. На тяло, лишено от античните пропорции е даден завиден дух. Сред добродетелите на Сократ са изброени храброст, издръжливост, вътрешно равновесие, въздържание, мъдрост, красноречие, скромност Алкавиад е очарован от Сократ, и желанието да бъде негов любимец, но е далеч от познанието на Учителя, независимо от своята предразположеност към философия. Не случайно той заема място между Агатон и Сократ, и с това нарушава реда на трапезата, където има строги правила кой след кого да говори, като задължително се започва с възхвала на качествата на съседа. Алкавиад, обзет от любовен трепет към Сократ и желание откровено да сподели пред всички своята любов и възхищение, пропуска разказа на Сократ за Диотима, а с това и същността на проблема за Ероса. В постмодерен смисъл на думата, диалогът с Алкавиад, поставя въпросът за „еросът“ и ”желанието“ където « Тялото по природа е свързано с отвъдност и я желае - то иска себе си с друго тяло, за да се види. Само при другото тяло, то може да бъде и друго - при себе си и само, защото онази другост се е предала на тая обсадила я все-сетивност, но това е едно преобръщащо-превръщащо се отношение, и тук душата е сетиво, наравно с всички останали»(Х.Паницидис, 1997, стр.15,пар. 6:2.). От предварителните уточнения на Сократ идва питането:” Дали като притежава това, което обича и желае, той го обича и желае, или като не го притежава?” Така че и този човек, и всеки един, който желае, желае нещо, което още не е осъществено, не е в негово притежание и това, което няма или което не е той самият и което му липсва, такива са нещата, към които съществува желание и любов.” Не греша ли Сократ, когато смята, че желанието е свързано с притежаване на липсващи неща, като Красотата и Доброто, при Ерос? Описанието на плътската любов като желание при Алкавиад, не е ли

доказателство не за силата на притежанията, а за силата на желанието, което е винаги отвъд себе си, и следователно извън възможността за всяко притежание, където „самотата на желанието е несравнима дори със самотата на живота» (Х. Паницидис, стр.16, пар. 6: 4, а)? Крайността на тялото ражда безкрайността на желанието, ала безкрайността на душата създава опасността да подмени желанието с притежанието, като попълване на все нови липси. Ето защо „пристигащият твърде късно” Алкавиад е доказателството, че желаещото тяло е по-силно от копнеещата душа, защото като природа тялото само по-себе си е език. Като небитийна, душата копнее за битие, което се оказва възможно, единствено като възможност за притежание. Ето защо на „трапезата” за просветените, за мен истинското познание за Ерос, има Алкавиад, а не Сократ, защото продължава да желае, там където всички очакват да притежават, включително познание за Ерос и защото „нищо не е по-далеч от Ерос, от Притежанието” (Ем.Левинас, 2006, стр 10). Не всяка „трапеза” за просветени ни води към истината - нейното основно предназначение е да ни доведе като диалог до езика, доколкото не ние притежаваме езика, а езикът е онзи, който ни притежава; и като метод до диалектиката, защото тя е разумния път към истината, но не и единствения.

Сред мястото и ролята на вътрешния разговор си струва да споменем: Диалогът с отсъстващият- Диотима.

Пророчицата Диотима, с която Сократ води разговори за Ерос, внася нов личен нюанс в разговора на Сократ. Едва ли Платон използва пророчицата, само за да придаде божественост в разговорите на философите за любовта. Нейните отговори съвпадат с логическата нишка на Ерос, и определянето му като демон, който посредничи между боговете и хората. Като гранично същество, пророчицата твърди, че Ерос, не е нито смъртен, нито безсмъртен, нито красив, нито грозен, нито добър, нито лош. Медиумната функция на Ерос, намира своето

продължение в предназначението му да ражда и опложда душата и тялото на човек в името на Красотата и Доброто, които са част от желанието за безсмъртие. Така на преден план при определението за Ерос, излиза действието, чрез което той се самоопределя. Пренасочването на вниманието от въпроса "Какво", към въпроса "Как", по принцип е част от постмодерното мислене, намерило своя апогей при „практическата логика“ на Пиер Бурдийо. С понятието „хабитус“ на френския социолог от средата на 20 век, можем по-добре да изясним и „телесната конфигурация“ на разговор по време на пира, зад която стоят конфигурации от идеи. Преди да направим това, обаче, трябва да посочим, че вмъкнатия диалог на Сократ с Диотима насочва вниманието и към проблема за „времеенето“ на езика чрез диалог в неговия пост модернистичен ракурс: ” Времето / за Платон-временното/ не битийства, то самото задава различни гнезда в статичната битийна структура” (Хр. Гьошев, 1998, стр. 43) на познанието. И те са „незнание, правилно мнение, познание”, където самото познание е „познание за вечното”. В метафизичната реконструкция чрез „времето“ в диалога, мнението на философите се отнася до „припомнящото се”, а знанието до битийните постъпи към света, с което на практика само „знанието” е посредникът към „нещата”. Правейки още една крачка по отношение „феноменологията на Ерос”, можем да кажем, че неговата същност е желанието „желанието, което не се изчерпва със своята цел, (нито пък се успокоява в удовлетворението си),. Тук ние сме пред нова категория, пред онова, което е зад дверите на битието, пред онова, което дори не е нищо..... Става дума за заровеното в тайната, което дори не е нищо» (Ем.Левинас, 2006, стр. 10). Конституирайки тялото, Еросът се превръща в нова форма на морал, «доколкото» съществувайки за Другия, съществувам по друг начин, съществувайки за себе си»(Ем.Левинас, 2006, стр. 7). Интимната връзка е противоположна на социалната, защото е общност за

двама, и нейната чувственост предполага любов към любовта на другия, и следователно към самия себе си. Тогава за разлика от Левинас, ще твърдим, че ако чувствеността ирадира в копнежът за Дете като раждане или оплаждане в духа на Платон, това не е задължително за Ероса. Той като всяко желание е отвъд себе си, и възможността да бъде «обичан или обичащ», защото той е «обичаният, който обича», с което на практика се отхвърля диалектиката като метод да бъде познат. Диотима има способността да види бъдещето като Ерос, но не самия Ерос, който е отвъд бъдещето и отвъд всяка възможност, включително да бъде познат и още по-малко определен като предмет на познание. Единственият път към Ероса ще се окаже неговото профаниране в страстта (или еманация на лицето при Левинас), която разрушава душата, за да спаси тялото като Алкавиад.

Телесната конфигурация на разговора.

Такъв прочит на Ероса позволява да пренасочим вниманието си към социалното тяло и неговите „хабитуси“ „като обективно структурирана структура“ (социално формирана тяло), което функционира като „структурираща структура“ (генеративен принцип), чрез схеми за възприятие, мислене и действие». (Св. Събева, 2009 стр. 46). Независимо от „онтологическото съучастничество между „хабитус“ и „поле“ като възможност за времева определеност на практическия усет на социалното, заслугата на Бурдийо е възвръщане доверието към пространството. В този смисъл диалогът на философите в „Пирът“ на Платон е възможност да проверим как работи идеята за пространство като „културно пространство“ и като „практическа логика“ на изпълнителите в случая тази на философите.” Съществена особеност на пространствеността е търсенето на хармония посредством формата на мислене. При това хармонията не е само като план на конструкцията на тялото или симетрия на композицията, но е интуитивна насока, за да е реалното като отражение на идеалното” (Л.

Христов,2001, стр. 33). Платон е и първият философ, който поставя въпросът за „пространството“ във „Федон“ и диференцира подходите към него като функционален, натуралистичен, прагматичен, синтактичен. В контекста на „Пирът“ е използвано синтактична организация на пространството, управлявано от алгоритми и правила. В този смисъл, това е кръгово пространство на приседнали или по-скоро полегнали философи, които размишляват за Ерос, под формата на диалог, управляват от неписани, но строго спазвани правила, като възможност да се следва предишния участник, а всяко представяне на следващият в кръга да бъде съпътствано от похвално слово за него. Сакралността на кръговата композиция, съответства на високата етика и естетика на разговора между себеподобни. Общността на философите, намира своя пространствен изказ в кръга, който няма нито начало, нито край като всяко философско говорене. Патетиката на диалога, конфигурацията от идеи влизат в досег с телата на участниците, чието присъствие е социално ценностно, защото, както казва Сократ : “добрите отиват на ядене у добрите по своя воля”и още „затова именно съм се направил красив, за да ида красив при красив”. (Платон „Диалози, т. II, С.: “Наука и изкуство”, 1982). В контекста на теорията на Бурдийо дискурсивните хабитуси на социалните агенти гарантират производството и възпроизводството на дискурсивни практики, винаги с конкретна практична цел. Самото взаимодействие на хабитуса с полето, в което са разположени социалните актьори, подсиурява социалната истинност на дискурсивната практика.(вж С.Пенкова, 2009). В този смисъл познанието на философа за собствената му душа, диктува и моделира неговото поведение, което е вътрешно зададено, но външно определено:«Устремила поглед в истинното и божественото, към това, което се изплъзва от хорскотомнение, тя се храни от него и /b/ додето живее, смята, че тъй трябва даживее, а когато умре, се отправя към своето подобно и сродно, отървала

сеот човешките злочестини. След тия усилия и този си начин на живот тя няма защо да се страхува, (Платон, Федон, 84). Дискурсивното поле на философската общност се управлява чрез цял ансамбъл от правила, порядък, система, вещи. То включва «афективната история» от дискурсивност и недискурсивност на описанията, и «структурирана история» на борбите на социалните агенти като: «производители»; «опонети», «конкуренти», «контраагенти» и др. В контекста на «Пирът» тази роля се изпълнява от всеки един участник поотделно, с което се легитимира социалната природа и усет на самия дискурс. Дискурсивната идентичност на философите като социални актьори се изработва в хода на идентификацията и самоидентификацията на философите като такива и са част от символната борба за признанието на всеки един от тях като равноценен на останалите, макар че диалогът в «Пирът» започва като диалог от «председателстващият», преминава през назовани и неназовани участници, движейки се към безспорния авторитет на Сократ, който е последен. В него има смяна на събеседници, «прекъсване на диалога» както в случая с Алкавиад, «вметване на диалог», както при Диотима, но през цялото време неговата особеност е неговата «цялостност» (Т.Слезак). Тя се поддържа от дискурсивният порядък на философския диалог. В него се срещат участници «без идентичност», като неназованите философи, с «отклонена идентичност», като тази на Алкавиад, с «препотвърдена идентичност», като тази на авторитетния Сократ и др. Неговите «прогове» и „разриви“ се поддържат с прекъсванията на диалога, обратите в него или включване на нови участници. Но при всички случаи диалогът е подчинен на „дискурсивна стратегия“ като единство от знание и действие на философите „където се събират достойни мъже, за да обсъдят достойни теми“.

„Трапезата за просветени“, каквато е тази на философите от „Пирът“ на Платон, поставя въпросът за духовната трапеза, където най-важно си остава Словото, а

храната и напитките са само вещност и фон, който позволява да усетим битието на Словото като живо. Във „въплътената история“ на философското мислене и „обективната история“ като възможността то да се случва като набор от условия и правила, е закодиран „залогът на играта“ да бъдеш философ, в едно хомогенно поле на себеподобни. В него не се допускат лаици, жени и наблюдатели, освен самите философи, които наблюдавайки себе си и обговаряйки себе си, възпроизвеждат себе си като такива чрез Словото-началото на власт.

Литература

Гичева, Д. (1994) В лабиринта на Платон и Аристотел. УИ, Св.Кл. Охридски” С.

Гьошев, Хр.(1998)Платон-познание и време, сп. Философия, стр.39-44.

Левинас, Ем. Феноменология на ероса, сп. Философия, кн. 6. стр. 3-10.

Паницидис, Хар. (2009) Граници на желанието в Хегеловата енциклопедия на философските науки, сп. Философия, кн. 2, стр.53-63.

Паницидис, Хар. (1997) Ерос и философия. Към една поетика на желанието, сп. Философия, кн. 4-5. стр.14-17.

Платон. Пирът (Превод от старогръцки: Георги Михайлов). В: Платон. Диалози, т. II, С.: “Наука и изкуство”, 1982, с. 419-487. Електронна обработка: Радостина Димова, Александър Ябълкаров, Иван Йосифов (Специалност Новогръцка филология), С., 2005.

Платон ФЕДОН.. Превод - Професор Богдан Богданов

bogdanbogdanov.net/pdf/192.pdf

Панова, Н. (2005), Платоновият диалог. Ситуации и елементи на събеседване. Изд. СОНМ, С.

Пенкова, Ст. (2009) Бурдийо и Фуко като шанс за една историческа социология на дискурсивните практики, сп. Социологически проблеми, кн. 3-4, стр.50-69.

Пожаралиев, Р. (2000), Философски образи, Феноменология на диалогичната ситуация. В: Пирът на Платон, стр. 10-26, Изд. Лик, С.

Пожаралиев, Р. (2010), Общностното хранене- някои методологически ориентири, сп. Български фолклор, кн. 1 , стр.73-88.

Слезак, Томас. (2002), Да четем Платон, изд. СОНМ, С.

Събева, Св. (2009), Хабитуализираната афективност: феноменологическият тласък в „диспозиционната философия на действието” на Пиер Бурдийо, сп. Социологически проблеми, кн. 3-4, стр.29-48.

МОДЕЛИ ЗА ИЗУЧАВАНЕ И УПРАВЛЕНИЕ НА ОРГАНИЗАЦИОННАТА КУЛТУРА

ас .д-р Марияна Шехова-Канелова

1. Модели на изучаване

Преди да се говори за изграждане на концептуален модел за управление на организационната култура, е необходимо да се познават някои теоретични модели. Трябва да се отбележи, че често те се разглеждат и като модели за управление. Този подход не е правилен, представя пасивната страна на разглеждания феномен.

Един от най-популярните в специализираната литература модел е моделът на Едгар Шейн.⁴⁰ Той включва три нива и се представя по следния начин:

Фиг. № 1. Модел на Едгар Шейн (1986)



Първото ниво формира основните представи за хората и света относно:

⁴⁰ Шейн, Э., Организационная культура и лидерство /под ред. На В. А. Спивак/, Питер, М., 2002, с. 336, цит. в: Лапина, Т. А. Корпоративная культура /Учебно – методическое пособие/, изд. ОмГУ, 2005, стр. 10

- обкръжаващата среда на организацията;
- вътрешността на организацията;
- същността на човека;
- природата на човешките постъпки, в частност представата за активността и работата;
- междуличностните отношения;

Не е възможно да се разбере същността на организационната култура, без да се познават посочените основни елементи. В повечето случаи те са неосъзнати и не могат да се разглеждат изолирано един от друг. Например човешката същност ще въздейства върху междуличностните отношения и ще определи техния характер. Те ще се влияят и от промените във външната среда на организацията.

Второто ниво представлява отражението на основните представи за хората и света в конкретни ценности и стандарти на поведение. Те могат да бъдат „писани“ и „неписани“. Към първия тип могат да се посочат напр. Етичен кодекс на работещите с деца, Харта за правата на пациентите, както и някои вътрешни правила от общо разработените за дадена организация.

Третото ниво включва културните индикатори - език, дрехи, ритуали, история, архитектура. На него невидимите ценности стават видими и се интерпретират е помощта на символи и ритуали.

Друг модел за организационна култура, който се описва в специализираната литература, е разработен от Ф. Харисън и Р. Моран (1991).⁴¹

Той включва различни елементи:⁴²

1. Мястото на всеки в организацията:

⁴¹ Виханский, О. С., Наумов, А. И. Менеджмънт: человек, стратегия, организация, процес. М, Фирма „Гардарика“, 1996, стр. 330 – 331, цит. в: Лапина, Т. А., цит. съч., стр. 11 - 12

⁴² Кратката характеристика на всеки един от елементите са представени по Виханский, О. С., Наумов, А. И., цит. изт., стр. 330 - 331

При едни култури се цени прикриването на вътрешните настроения, при други се поощряват външните ѝ проявления. В едни случаи независимостта и творчеството се проявяват чрез сътрудничество, а в други - чрез индивидуализъм.

2. Комуникационна система и език на общуване.

В зависимост от отрасловата, функционалната и териториалната принадлежност на организацията се използва различна устна, писмена и невербална комуникация. Специфични също са жаргонът, абривиатурите и жестикулациите.

3. Външен вид и дрехи.

Разнообразните униформи и специални дрехи, делови стил и др. потвърждават наличието на множество микрокултури.

4. Навици и традиции в областта на храненето.

Засягат се организиране на храненето на работниците; наличие или липса в предприятието на специално създадени места за хранене; дотация на храненето; периодичност и продължителност на приемане на храна; сядат ли заедно ръководители и подчинени или липсват такива традиции.

5. Отношение към времето и неговото използване.

Тук се разглеждат степента на точност, спазването на разпределението по време, монохронно или полихронно използване на времето.

6. Взаимоотношения между хората.

Определя се: степента на формализация на отношенията; начин за разрешаване на конфликтите; получаване на подкрепа. Взаимоотношенията се разглеждат по възраст и пол, статус и власт, мъдрост и интелект, опит и знания, ранг и протокол, религия и гражданство.

7. Ценности и норми.

Ценностите са сбор от критерии за оценка, представите за добро и зло. Нормите са съвкупност от

предположения и очаквания по отношение на определен тип поведение. Чрез ценностите и нормите става ясно какво хората ценят в живота на организацията - положение, място, титлите и т.н. и как тези ценности се съхраняват.

8. Вярата и отношението.

Отчита се вярата в: ръководството, успеха, собствените сили, взаимопомощта, етичното поведение, справедливостта и др.

Разглеждат се отношенията към колегите, клиентите и конкурентите, към злото и насилието, агресията и др., влияние на религията и морала.

9. Процес на развитие на работниците.

Рутинно или осъзнато изпълнение на работата; интелект или сила; процедури за информиране на работниците; признаване на логиката в разсъжденията или отказ от него; абстракция и концентрация в мисленето или заучаването; подходи към обяснение на причините.

10. Трудова етика и мотивиране.

Отношение към работата, организация на работното място, качество на работата, навици в работата, оценка на работата и възнаграждение, отношение човек-машина, индивидуална или групова работа, придвижване по служба.

2. Модели за управление на организационната култура

Трудно е да се състави модел за управление на организационната култура, който да е достатъчно универсален и приложим за всички сфери - социални, производствени, услуги и т.н., но е възможно да се състави модел, съдържащ общовалидни фази.

Преди да се създаде модел за управление на организационната култура в социалните дейности, е необходимо да се направи преглед на съществуващите досега.

В класически модел за управление на фирмената култура е възможно да се открият следните етапи:⁴³

➤ Установяване на нормите и ценностите на културата, съответстваща на стратегията и успеха на организацията;

➤ Изследване на нормите и ценностите на съществуващата култура и откриване на различията между наличната и желаната култура;

➤ Определяне на методите за преодоляване на различията;

➤ Извършване периодичен преглед и повторение на процеса.

Представени схематично, тези етапи изглеждат по следния начин:

- социалните дейности като ооласт от човешкото познание са многоаспектни и разностранни и включват различни подсистеми със съответна специфика;

- не е възможно да бъде разработен единен модел, тъй като всяка подсистема от социалните дейности е изключително специфична, но е възможно да бъдат очертани основните моменти, които да позволят изучаване на организационната култура и нейното управление;

- социалните дейности имат свое самостоятелно място във всяко едно общество и на всеки един етап от общественото развитие, въпреки че са исторически обусловени;

- присъствието на категории като социална справедливост, социални права, ценностна система и култура на нацията в социалните дейности ги превръща в един изключително чувствителен „барометър“ на сложните човешки отношения.

⁴³ Вж. Baker, E. L. Managing Organizational Culture. Management Review, July, 1980, p. 8 -14, цит. в: Андреева, М. Управление на персонала. Галактика, Варна, 1995, с. 36.

Фиг. № 2



2.1. Етапи в концептуалния модел за анализ и оценка на организационната култура

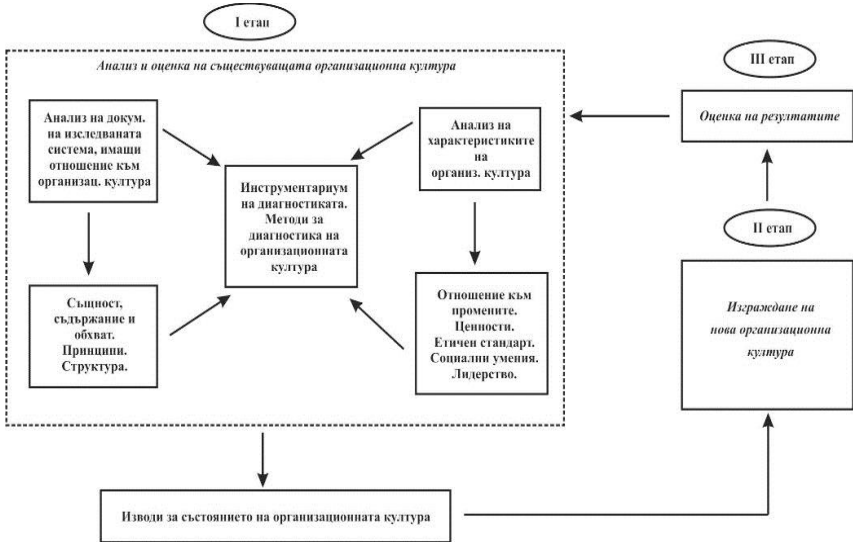
Като използваме предложените модели, които са утвърдени както в теорията, така и в практиката и същевременно отчетем спецификата на изучаваната система, бихме могли да предложим модел за управление на организационната култура в социалните услуги като подсистема на социалните дейности. Той е интегративен, защото сама по себе си организационната култура е с интегративен характер. Неговото разглеждане може да стане чрез алгоритъм за управление на изучаваната категория.

Считаме, че интегративният модел за управление на организационната култура в социалните дейности се състои от три етапа:

А/ Първи етап: Анализ и оценка на съществуващата организационна култура.

Към него можем да отнесем следните подетапи:

Фиг. № 3.



- *Анализ на документите на изследваната система, имащи отношение към организационната култура.*

- Същност, съдържание и обхват;
- Принципи;
- Структура на изучаваната система.

- *Анализ на характеристиките на организационната култура.*

- Отношение към промените;
- Ценности;
- Етичен стандарт;
- Социални умения;
- Лидерство.

- *Изводи за състоянието на съществуващата организационна |*

Б/ *Втори етап: Изграждане на нова организационна култура.*

В/ *Трети етап: Оценка на резултатите.*

Разгледаните теоретични постановки налагат следните обобщения:

✓ Разграничаването на моделите за изучаване и управление на организационната култура е важен етап за научното познание. Тяхното смесване е неправилен подход, защото първите представят пасивната страна на разглежданата категория;

✓ Разработването на единен модел за управление на организационната култура в социалните дейности се оказва невъзможна задача поради изключителната ѝ многоаспектност и разностранност.

✓ Предложеният от нас модел за управление на организационната култура в социалните дейности е с концептуален характер. Той съдържа следните етапи: *анализ и оценка на съществуващата организационна култура* (има констативен характер); *изграждане на нова организационна култура*, т.е. съответстваща на новите обществени условия (този етап може да бъде динамичен, в зависимост от стратегическите приоритети, стоящи пред всяка една подсистема от социалните дейности) и *оценка на резултатите*.

Литература:

1.Шейн, Э., Организационная культура и лидерство /под ред. На В. А. Спивак/, Питер, М., 2002, с. 336, цит. в: Лапина, Т. А. Корпоративная культура /Учебно – методическо пособие/, изд. ОмГУ, 2005, стр. 10

2. Виханский, О. С., Наумов, А. И. Менеджмент: человек, стратегия, организация, процес. М, Фирма „Гардарика“, 1996, стр. 330 – 331, цит. в: Лапина, Т. А., цит. съч., стр. 11 – 12

3.Кратката характеристика на всеки един от елементите са представени по Виханский, О. С., Наумов, А. И., цит. изт., стр. 330 – 331

4. Baker, E. L. Managing Organizational Culture. Management Review, July, 1980, p. 8 -14, цит. в: Андреева, М. Управление на персонала. Галактика, Варна, 1995, с. 36.

ТРИЗ КАТО МЕТОДОЛОГИЯ ЗА РАЗВИТИЕ НА ПРЕДМЕТНО-ОБРАЗНОТО МИСЛЕНЕ ПРИ ДЕЦАТА

гл.ас. д-р Милена Левунлиева

Абстракт: В статията се доказва твърдението, че модерността изисква нова интерпретация на принципа Виготски за организацията на процеса на обучение на деца в предучилищна възраст. В днешно време на интерактивния характер на детски играчки пречи на нормалните темпове на развитие на символично мислене, което затруднява развитието на интелигентно мислене. Това изисква целенасоченото прилагане на набор от напълно нови дидактически технологии, които да стимулират творческото мислене и способността за решаване на проблеми в ранна възраст. Твърдението е илюстрирано с описание на начина, по който методът „Търсене на алтернативи“ се прилага в рамките на дидактическа игра „Наобратно“ с деца в предучилищна възраст. Методът е част от приложенията на ТРИЗ - технология за решаване на изобретателски задачи, първоначално предназначена за стимулиране на иновациите в областта на инженерните дисциплини и промишленото производство.

Ключови думи: предметно-образно мислене, интелигентно мислене, творческо въображение

1. Увод

Основният принцип на организацията на обучението в детска възраст е установяването на връзка между въображение, мислене и свободна дейност (Виготски 2001).

В последно време детските играчки са толкова интерактивни, че функцията им като символи или заместители на реалния обект обаче става невъзможна. Детето не играе с играчката, а тя играе сама – вместо него. Оттук и невъзможността да се развива с нормални темпове образно-символното мислене, а на по-късен етап, чрез него, и вербалното. В подкрепа на това допускане ще

използвам наблюдението на А. Д. Андреева, че във връзка с прекалената реалистичност на играчките в детската градина все по-рядко се играят сюжетно-ролеви игри (Андреева 2015).

Това налага преформулиране на принципът на Виготски в съответствие със съвременната, за краткост тук ще я нарека улеснена за детето реалност. Такова преформулиране е възможно единствено в условията на целенасочено педагогическо усилие за стимулиране на образно-символното мислене чрез развитие на творческото въображение, за да се достигне до насочено или интелигентно мислене.

Именно в това се състои обучението до 7-годишна възраст според Жан Пиаже, който разграничава етапите на когнитивната еволюция като използва изследвания в областта на психоанализата, за да ги обвърже с двата типа мислене при децата от 2- до 16-годишна възраст: насочено или интелигентно (11 – 16 г.) и ненасочено или аутистично (2 – 7 г.) (за библи вж. лекциите по ЛОУЧЕ).

2. Алтернативата ТРИЗ

Ако съм права в първоначалното си допускане за невъзможността да се развива с нормални темпове образно-символното мислене на децата от 2- до 7-годишна възраст, ние като педагози губим битката за 11-16-годишните още в предоперационния етап на когнитивно развитие.

Нито проблемно-базираният, нито личностно-ориентираният, нито комуникационният или дори културно-историческият подходи могат да спечелят тази битка самостоятелно, макар че от началото на века в Русия се работи върху педагогическа концепция за дизайн на учебното съдържание в началната образователна степен, който е насочен към организация на хуманна образователна среда, обвързвайки я с естественото развитие на детето от една страна и с променящите се педагогически реалности от друга (Утехина 2000).

Възможен изход от така очертаниата психолого-педагогическа ситуация е не просто интеграция и осъвременяване на подходи, а преход към принципно нови, различни от досегашните дидактически технологии за развитие на мисленето, каквито са технологиите, основани на ТЕОРИЯТА ЗА РЕШАВАНЕ НА ИЗОБРЕТАТЕЛСКИ ЗАДАЧИ (ТРИЗ) И РТВ.

Според руския психолог А. Страунинг в днешно време съществуват две възможности за осъществяване на този преход (Страунинг 1997):

- усъвършенстването на метода на пробата и грешката чрез различни прийоми за активизация на творческото мислене;

- приложението на проявите на закона за развитие на системите за формулиране и решение на изобретателски задачи (изобретателских задач) или иначе казано ТРИЗ.

Теорията за решаване на изобретателски задачи разчита и на двете алтернативи. Тук обаче ще се спра само на втората, тъй като съвременността изисква нови дидактически решения, съобразени както със социалната действителност, така и със психолого-педагогическата реалност. Нещо повече, поради факта, че тези решения трябва да бъдат съизмерими с бъдещите потребности на учениците, е необходимо теорията, на която те се базират да бъде гъвкава и адаптивна. Такива качества притежава именно теорията за развитие на системите, залегнала в основите на ТРИЗ, което се доказва от приложимостта ѝ и в изследванията и прогностиката на естествените системи и в изучаването и предвиждането на поведението на изкуствените такива (Gelepithis 1992)

Още в библията като социализационен модел е заложена идеята, че знанието не се подарява, а се заслужава с труд и дори със страдание (Попкочев, под печат). Точно в пътя до знанието е силата на ТРИЗ, създаден като научна технология на творчеството от руския инженер, изобретател, учен и писател-фантаст

Хенрих Саулович Алтшулер (1926-1998), който през 1945 година, в Баку започва работа по своята научна технология на творчеството, която след време получава названието Теория за решаване на изследователски задачи (Тончева, 2015). В първоначалния си вид технологията се използва от и е насочена към инженери-изобретатели и работници-рационализатори с цел подобряване на производствения процес в Съветска Русия (Калиновска 2006: 6). От нейните принципи обаче произтичат множество методи за развитие на системното мислене, творческото въображение и способността за решаване на нестандартни проблеми с необичайни средства (Томов, цит. по Тончева (под печат).

Именно тези три процеса лежат в основата на насоченото мислене, а това дава основание да направя следното твърдение: целенасоченото педагогическо усилие да се развива творческото въображение у децата от първа възрастова група до 7-годишна възраст подпомага тези процеси и осигурява по-добър резултат от работата на началния учител по подготовката на учениците да продължат успешно обучението си в следващия етап на основната образователна степен.

Какво ми дава основание да смятам, че такова стимулиране на творчеството, системното мислене и умението за решаване на проблеми е осъществимо и важно в детската градина? Смятам, че в училище нарастващите изисквания, поставени от сложно и понякога нелепо написаното учебно съдържание влиза в дълбок конфликт с типа сетивност и уменията за възприемане на информацията, която учениците вече са придобили преди да стъпят там. Преките ми впечатления от 3 – 7-годишните деца показват, че атаките на виртуалната реалност са много повече от нов тип занимание. Те задават модул на възприемане на и взаимодействие с реалността, при който решаването на дилема, излизането от трудна или опасна ситуация, откриването на нещо ново, важно и необходимо са въпрос на едно единствено кликване или натискане на

тъч-скрийна. А това от своя страна води децата до заблудата, че и реалните проблеми, конфликти и трудни ситуации имат копче за рестарт, което е някъде там и се вижда. Достатъчно е само да го натиснем, за да решим задачата. Доказателство, че подобен тип мислене е типичен за днешните деца е масовото преписване на тестове, матури и изпити, както и отказът им да боравят с текст и да го тълкуват. Очакванията им от учителите вече не са те да преподават учебното съдържание, а да им „превеждат“ на близък до техния език учебните текстове, които, както вече отбелязах често не са по силите на отвикналите от писмената реч ученици.

Един от постулатите на когнитивната наука е, че езикът не е просто средство за комуникация, изразяване на емоции, съхранение на информация и самопознание. Той е сред основните ни способности, качество на личността, което, както и останалите умения като способността ни да помним например, осигурява взаимодействието ни с околния свят и неговото опознаване (Fauconnier 2006; Langacker 2008; Evans 2007) възприемане и творческо адаптиране към човешките потребности. Приёмите и методите, основани на ТРИЗ, на свой ред са начин да се стимулира творческото въображение чрез системното мислене във и чрез езика:

„Теоретическата значимост на технологията се заключава в разработката на пътища, методи и средства за развитието на речта, творческото въображение и мисленето в съответствие с възрастовите особености на децата, както и на инструменти за тестване, позволяващи да се определи нивото на развитие на въображението и творческото мислене” (Тончева, под печат).

2. Играта „Наобратно” или принципът на огледалото

Една от игрите, структурирани в рамките на метода на активизацията на избора на варианти (Калиновска, 2006: 10), има за цел да приучи децата да разпознават елементите на понятийните категории въз основа на

опозитивността като семантично отношение между езиковите единици, изразяващи онтологично противоположни същности. Нейните варианти са специално пригодени за характеристиките на децата в различните етапи от предучилищна възраст .

Етап 1 е предназначен за 3-годишните. От тях се очаква да образуват кръг около учителя или този, който води играта. Водещият дава дума, чийто антоним играчите трябва да предложат. Лидерът на играта избира детето, което отговаря, като му подава топка или друга играчка, подходяща за целта. На това ниво противоположностите са двойки градуални антоними . Те изразяват наличие или липсата на дадено качество или характеристика (висок:: кратки, щастлив :: нещастен, силна :: слаб, и т.н.) или пък обозначават полярни състояния (щастие :: тъга, сила :: слабост, и т.н.). Отделните степени на тези състояния/качества може да се изразят чрез различни думи (горещ :: [топъл: хладък : хладен] :: студен) или от прилагателни в сравнителна или превъзходна степен (топъл : по-топъл - най-топъл). Във философията тези двойки се наричат категориялни опозиции и именно те дефинират естествените категории като структурирани системи от понятийни знания.

Вариант 1 на етап 2 , подходящ за 4 -годишните , прави задачата -трудна. Тук учителят подава загадка или гатанка, чиято ключова дума е противоположна на липсващата. Това означава, че търсеният антоним се поставя в ритмичен контекст. Децата могат да разчитат и на рима и обща култура, както и на езиковия си опит. Във вариант 2 на етап 2 на играта, водещият предлага поговорка или пословица, в която липсващата дума е противоположна по смисъл да ключова дума в изказването. За да открият отговора , децата разчитат не само на езиков опит, но също и на техните познания за фолклора и традициите в контекста на колективната памет.

Етап 3 на играта е, като цяло, предназначен за деца на 6 и 7, макар че той може да се играе в по-ранна възраст. На този етап, водещият дава на групата двойка противоположни по значение думи и детето, което отговаря трябва да назове обект, явление или процес, който може да се характеризира с двете думи от двойката в зависимост от контекста на интерпретация (горещ :: студен ~ котлон; дълъг :: кратък ~ ден; дълбок :: плитък ~ вода и т.н.). По същество, тази част от играта изисква повече от обикновени езикови или извънезикови знания. Вместо това, тя разчита на детския опит и на способността на детето да го обобщава, когато е необходимо.

3. ТРИЗ и системното мислене в детската градина

Какво се случва с личностните качества по време на играта? На първия етап антонимията като семантично отношение, отразяващо отношения между онтологични същности, способства процеса, при който детето отчуждава системата „понятие-езикова форма-обект“ от самата нея и я превръща в собствената ѝ противоположност. На втория етап това отчуждаване се извършва в комуникативна ситуация чрез езика, а успеха на решението на задачата зависи от интуитивната езикова компетентност. На третия етап този успех изисква детето да се опре върху личния си опит и да го свърже с конкретен езиков материал като очертае основните параметри на зададената система (двойка противоположни думи и обектите, които те обозначават, както и функцията, която ги обединява). Последният етап активизира творческото мислене, за да се трансформира старата двуелементна система в триелементна.

Процесът се припокрива с развитието на системите според Хегеловата диалектика, според която в рамките на естествения си жизнен цикъл всяка система се еманципира, отчуждава се от себе си и се превръща в собствената си противоположност (Хегел 1990). Именно това диалектическо понятие ТРИЗ преобразува в технология за:

- приспособяване на света към качествено различния ум на детето;

- потенциране на заложените в личностните качества на детето познавателни и интуитивни сили;

- създаване на благоприятни условия за раждане на идеи по време на решаване на поставена задача.

Според първоначалното допускане, улеснената реалност, в която битува, играе и се учи днешното дете, налага да се предефинира принципът на Виготски за организация на обучението, според който за формиране на творческа личност е необходимо да се осъществи вътрешна връзка между мислене, въображение и свободна дейност. От това допускане произтече и предположението, че битката за формиране на насочено мислене към 11 – 16 година е загубена още в предоперационния етап на конитивната еволюция.

Можем ли да спечелим тази битка? Може би. И един от пътищата за това според нас е настройването на педагогическото мислене и на дидактическите технологии, прилагани в обучението към мисленето на децата. А то (мисленето), както беше демонстрирано в предишната секция на изследването може да бъде насочено и развивано като се използват инструментите на ТРИЗ, тъй като те, според отговорите, които се раждат по време на решаването на изобретателските задачи, адаптират учителя и неговите идеи към тези на децата, а не обратно, като в допълнение създават и отношение към поставения проблем, допълнително мотивирайки обучаваните. Именно в това се заключава и мисията на образованието като цяло в днешната действителност, в която студентът може да игнорира преподавателя без изобщо да се извързва в страни само като гледа екрана на смартфона си, гимназистът може да излезе от час с едно натискане на дисплея на таблета си, ученикът в началния курс може просто да мисли нови стратегии за любимата на всички игра Minecraft, наблюдавайки безучастно учителя, докато

той превежда трудно написаните учебни текстове на езика на подрастващите.

Цитирана литература:

Андреева А. (2013). Особенности психологического развития дошкольников в современных цивилизационных условиях. Вестник минского университета 2/13. Достъпна на:

http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch_deyat/Vestnik/2013-06%202/Andreeva.pdf.

Виготски, Л. (2001). Лекции по педологии. Ижевск: ИД „Удмуртский университет“.

Калиновска, С. (2006). Основы теории решения изобретательских задач и методов развития творческого воображения. Владимир: ВГПУ, стр. 6.

Попкочев, Т. (под печат). Библията като социализационен модел. Благоевград.

Страунинг, А. (1997). Метод фокалних обектов. Дошколно воспитание, вып. 1, 8 – 17.

Тончева, Т. Използване на технологията ТРИЗ и РТВ за развитие на системното мислене и творческото въображение при 4-7-годишните деца (под печат).

Evans, V., M. (2007). Greene. Cognitive linguistics. An introduction. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Fauconnier, G. (2006). Cognitive Linguistics. Encyclopedia of Cognitive Science. San Diego: California University Press.

Gelepithis, A. M. Remarks on the foundations of cybernetics and cognitive science, 2004. Available at: <http://emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/0368492041055604>

3

Hegel, G. (1990). Encyclopaedia of the philosophical sciences in outline. New York: Continuum.

Langacker, R.W. (2008). Cognitive grammar. A basic introduction. New York: OUP.

Piaget, J. (1972). The psychology of the child. New York: Basic Books.

СОЦИОКУЛТУРНИ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛ И СТУДЕНТИ ПО ЧУЖД ЕЗИК

ас.Елена Кондева

Темата, която се разглежда, се базира на значим за академичните среди въпрос за релациите между преподавател и студенти по чужд език от гледна точка на развитието, способността да разбираш и управляваш другите. Прави се опит да се отговори на следните въпроси: кои са най-важните фактори при изграждането на пълноценни отношения между преподавател-студенти; какви стратегии се прилагат, за да се насърчи социалното и емоционалното развитие в обучителния процес. Представя се модела на медиация в учебната среда, който утвърждава социалната и емоционалната компетентност на преподавателя от гледна точка на организационната рамка. Тезата на Виготски за социалната интеракция се надгражда от теориите на редица научни изследователи.

Лев Виготски, руски психолог, излага в изследванията си концепцията за “инструменти на ума” /tools of the mind/. Той споделя идеята, че както физическите инструменти разгръщат нашите физически способности, така и менталните инструменти развиват менталните ни умения, позволявайки ни да разрешаваме проблеми и намираме решения в съвременния свят. Тази теория е приложима при децата, поставени в училищна среда, където се учат да управляват менталните инструменти, да бъдат господари на собственото си поведение.

В теорията на Виготски е заложена идеята, че развитието на детето е следствие от взаимоотношенията между децата /интеракции/ и тяхната социална среда /social milieu/. Културата на обществото, в което детето израства и събитията, които чертаят личната история,

предопределят кои ментални инструменти ще усвои и как тези инструменти ще моделират съзнанието му.

Според Виготски детето не само придобива ново знание, а в същност демонстрира прогрес в своето развитие. С други думи, „ученето води до развитие“.

Основната тема на теоретичната рамка на Виготски е свързана със социалната интеракция, която играе фундаментална роля за когнитивното развитие.

Виготски споделя тезата, че всяка функция при културното развитие на детето се появява на две нива: в началото е социалното ниво, а на по-късен етап - индивидуалното ниво.

Вторият аспект от теорията на Виготски е отражение на идеята, че потенциала за когнитивно развитие зависи от „зоната на близко развитие“ /ЗБР/. Според него тази зона представлява разстоянието между реалното ниво на развитие, или наличният потенциал на децата да се справят сами и техните възможности в сътрудничество с техните родители или способни връстници.

„Зоната на близко развитие“ представлява наборът от способности, които човек може да изпълнява с помощ, но все още изпитва затруднения да извършва самостоятелно. Ако едно дете, например, се опитва да подреди пъзел, тази задача е доста трудна за осъществяване без помощта на по-опитния възрастен /бащата/. По този начин детето постепенно напредва в своето развитие, подобрява способностите си и ги надгражда.

Според Виготски, детското развитие се осъществява в социума. Социалната среда играе основна роля във всички аспекти на детското развитие. Напредъкът на децата се основава на връзката и отношенията им с възрастните и техните връстници. Благодарение на изграждането на тези отношения, децата се сблъскват с така наречените висши психични процеси и с опита си и осмислянето им, децата успяват да ги адаптират и пригледят към техните собствени мисловни процеси.

Теорията на Виготски е опит да се обясни съзнанието като краен продукт на социализация.

Фигура 1. Пълното когнитивно развитие изисква социална интеракция

Съвременни интерпретации на социокултурната теория намират приложение в класната стая при преподаването на втори чужд език. При тази теоретична рамка, понятията (най-тясно свързани с лингвистичните процеси) “meaning” / signification / и “mediation” / médiation / са двата основни елемента, които оказват влияние върху изучаването на втори чужд език. При социокултурните приложения в обучението се акцентира на: прагматичния процес, приобщаващата учебна среда, педагогика, насочена към интересите на обучаемите и ролята на преподавателя като медиатор между студентите и тяхната среда на обучение на втори чужд език.

В контекста на съвременната учебна среда, едно от предизвикателствата, пред които преподавателите се изправят, е обучението на студенти, които изучават езика (английския) като втори чужд.

Накратко, съществува теоретична перспектива, която излага на преден план значимостта на контекста при изучаването на чужд език и поражда методи, известни като социокултурни перспективи – “sociocultural perspectives” (Lantolf & Thorne, 2006; Mitchell & Miles, 2004), акцентирайки върху комплексния характер на индивидуалните (психологически) и социални (обусловени от околната среда) елементи на учебния процес.

Методът на Виготски привлича вниманието на изследователите и още в средата на 90-те те влягат ново значение при усвояването на втория чужд език (SLA = Second Language Acquisition).

Понятието медиация като приложение на теорията на Виготски е идея, около която се групират и концентрират множество научни изследвания, довели до обособяването на 3 категории

А) Медиация посредством диалог със себе Б)
Медиация посредством диалог с другия В) Медиация
посредством технологиите

Медиация посредством диалог със себе си: езика
като медиатор при усвояването на втори чужд език

Виготски разглежда езика като символичен
инструмент, който позволява на човека да осъществява
опосредствена (косвена) връзка между съзнанието и
външния свят - свят, равнозначен на изучаването на чужд
език. Според него основната роля на учителя не е
достатъчна да се генерира знание. Много SLA учители
осъзнават този факт и в опита си да подпомогнат
обучението, те прилагат на практика стратегии, които да
бъдат медиатор между това, което учениците знаят
(тяхната настояща зона на развитие) и онова, което биха
желали да постигнат. За да изпълнят тази задача,
учителите създават стратегии като: дневници,
конференции, портфолиа, самооценка и т.н.

Медиация посредством диалог с другия

Според социокултурната теория обучението е
социален процес, при който ние учим, като си
взаимодействаме с другите, обменяме идеи, концепции,
действия. Това разбиране на обучението като социален
процес подтиква учителите при преподаването на втори
чужд език да изучават нови елементи в своята практика и
да се възползват от естествената взаимовръзка : учител-
студенти и студент-студент.

При традиционната класна стая “traditional
classrooms” учители и студенти си взаимодействат по
следния начин : учителят задава въпрос, студентът
отговаря и учителят дава обратна информация
(“feedback”). При този модел студентът няма възможността
да даде креативен отговор и да развие критично мислене.
Но тези интеракции се променят в следствие на новите
разбирания за връзката между учители-студенти и срещат
отзвук в трудовете на Gibbons (2003), където децата не
само изучават английски като втори чужд език, но също

така го ползват с цел да достигнат до научни понятия. Преподавателят поема нова медиативна роля и помага на обучаемите да преминат от ежедневиия към научния регистър на езика. Той вече не е централна фигура, която знае всичко и предава знания, а подканя студентите да бъдат активни участници в учебния процес, за да развият когнитивни умения.

Медиация посредством технологиите

Компютърът е представен като инструмент за медиация между изучаващите чужд език и втория чужд език.

През 80-те, с появата на комуникативния подход (Communicative Language Teaching) и развитието на микрокомпютрите, учениците имат нови възможности за интерактивно обучение.

90-те се характеризират с въвеждането на софтуер, който цели да насърчи и стимулира мотивацията на учениците, критичното мислене, креативността и аналитичните умения.

Днес, благодарение на разпространението на Интернет, учениците могат да ползват компютрите като интегрирано средство при обучението на втори чужд език, т.нар. "integrative Call" = computer-assisted language learning (CALL), за да се подобрят езиковите им познания (Fotos, 2004). Преподавателите използват CALL под различни форми като: обработка на текстове, размяна на имейли, мултимедийни приложения, Интернет, чат, дистанционно обучение и т.н.

Fotos построява теоретично изследванията си върху идеята на Виготски, че децата достигат до значението интерактивно, а социалната обмяна на идеи е жизненоважна за развитието на индивида. Участници в нейното изследване са група от 20 японски студенти, които изучават английски като втори чужд език в университета и група от 5 американски студенти. Американските студенти кореспондират с 4 японски студенти в продължение на 2 семестъра.

Като цяло резултатите показват положителен ефект от размяната на имейли за развитието на втория чужд език.

Медиацията на компютъра при чуждоезиковото обучение при децата се проявява и чрез факта, че машината подтиква сътрудничество, обменна информация и съвместно действие. Схващанията на Жаница (Janitza, 2002) за “натурализиране” при обучението илюстративно са следните: Децата работят по две на компютър и в процеса на изпълнение на езиковата задача (тест, симулация, игра), те трябва да общуват помежду си на езика-цел при избора на отговор или тактика.

Така медиаторската роля на компютъра се изразява в стимулиране на пораждането на реч, естествено с контрол от страна на първия медиатор, а именно учителя. По дефиниция ученето е индивидуален процес, но той се конструира в опозиция с другите.

Интерес представлява подходът към медиацията с персонален компютър по отношение на интерактивността, демонстриран от Ирен Стенер (Steinert, 2008). Авторката формулира схващането, че работата на медиатора е да подсилва стимулите, присъщи на материята, да обръща внимание на реакциите на обучаваните и да им показва писта за следване (като водач, гид).

Медиаторът въздейства както върху когнитивните и лингвистичните функции, така и върху социалните и комуникативните компетенции.

Преимуществата на компютъра от методическа гледна точка на ЧЕО

Интерактивност (interaction)

Персоналният компютър (ПК) води обучавания към верния отговор и обикновено пригажда трудността на материала към неговото ниво на изпълнение (Кенинг, 1983). По този начин и най-съвършените програми не могат да бъдат изпълнени от двама души по еднакъв начин (Кид, Холмс, 1982). ПК може да имитира диалог, приемайки в него различни социални роли (на учител,

партньор, съветник, информатор, съперник, екзаминатор и пр.), което благоприятства за формирането на комуникативната компетенция.

Обратна връзка (feedback, rétroaction)

За разлика от традиционните технически средства за обучение, ПК е в състояние да осигурява във всеки етап на програмата пълна и незабавна обратна връзка, като постоянно насочва, контролира и коригира работата на учащия.

Индивидуализация на обучението

Постига се изключително висока степен на индивидуализация. Обучаваният в клас се чувства анонимен. Изпълнявайки задачите от програмата, той остава с впечатлението, че тази програма е създадена само за него (Гледхил, 1985).

Емоционалност

Персонализирането, състезателният елемент, поощрението в различните му форми и пр. създават благоприятна нагласа у обучавания за възприемане на езиковата информация. Особено висок успех се постига с програми, в които обучаваният „учи“ компютъра. ПК не може да замести живия преподавател, затова е по-удачно той да се представя и да действа като „съюзник“, „приятел“, „колега“, с който курсистът върви напред към целта, отколкото като учител или възпитател.

Самоконтрол

При изпълнението на всяка езикова задача (item) обучаваният получава незабавна информация за правилността на отговора, като на екрана се изписва правилният вариант и евентуалните коментари. Сигналят за грешка подтиква обучавания да анализира отговора си, да търси грешката и да я избягва в следващите задачи. Това развива чувството за самоконтрол у курсиста, който изпитва удовлетворение не само когато реагира адекватно на предлаганите ситуации и обстоятелства, но и когато реакцията му е правилна (без грешки).

Разпределение на времето

При намиране на оптимално разрешение на въпроса за приложението на ПК в ЧЕО може да се направи ново разпределение на времето и на задачите на преподавателя. Това е изключително важно за такива нови методи на обучение, като комуникативния и комплексно-интегралния, при които се наблюдава стремеж за успоредно развитие на четирите речевни дейности.

Паничкова (Годишник на Минно-Геоложкия университет "Св.Иван Рилски", Том 53, Св. IV, Хуманитарни и стопански науки, 2010) разглежда интерактивното обучение като нов методически подход за усвояване на чуждия език във висшите учебни заведения. То включва организацията и развитието на диалог, насочени към взаимно разбирателство, взаимодействие и значимост на всеки отделен участник в учебния процес. Основната цел е да се развият комуникативни умения, да се решат комуникативно-познавателни задачи, да се установи емоционален контакт със студентите. Като обединяват двете понятия "емоция" и "интелигентност", Mayer и Salovey (1990) са първите, които използват израза "емоционална интелигентност" и го дефинират като

"част от социалната интелигентност, която включва способността за управление на своите и чуждите чувства и емоции, както и използването на тази информация за насочване на чувствата и действията" (стр.189).

Mayer и Salovey предлагат следните идеи при вплитането на емоционалната интелигентност с обучителния процес в класната стая:

а) да се изразят чувствата вместо да се заповядва на студентите да спрат, когато не се държат прилично

б) да се поеме отговорност за чувствата вместо да се наложат на студентите по едностранчив начин

в) опит да се разберат причините, които стоят зад поведението на студентите, преди да се формира мнение за тях

г) помагане на студентите да изразят открито себе си и да разрешат проблемни ситуации

В съвременния свят нараства интереса към взаимовръзката между емоционалната интелигентност и преподаването на чужд език. При изучаването на чужд език взаимоотношенията между преподавателя и студента са значими не само заради комуникацията, а и заради физиологичните аспекти между двамата. Важен фактор при чуждоезиковото обучение е способността да бъдеш емоционално интелигентен като демонстрираш умения за разпознаване, разбиране и управление на чувствата. Тези характеристики са от по-голямо значение, отколкото единствено да бъдеш интелигентен. Студентите, които изучават втори чужд език, търсят тази емоционална интелигентност между тях самите и преподавателя в затвореното пространство на класната стая или на личностно ниво.

Този контакт, заложен в модела на Bar-On (2006) за емоционално-социалната интелигентност, е способността да бъдеш сензитивен към своите чувства, както и към чувствата на другите, да изпитваш контрол над себе си, да мотивираш и оказваш влияние над другите, при това да управляваш ефективно емоциите.

Именно този тип интелигентност може да бъде развита до степен, че да доведе до интелектуалното и професионалното израстване на индивида.

В контекста на социо-културната среда, преподавателят във висшето учебно заведение би имал по-голям академичен успех, ако за него приоритет са положителните междуличностни отношения със студентите. С други думи, да създадат топла атмосфера, да бъдат духовен стълб за учащите като по този начин ги предпазят от академичния провал. Преподаването изисква високо ниво на емоционална интелигентност, на разпознаване, управление емоциите на студентите по един положителен и конструктивен начин и създаване атмосфера на взаимно доверие.

Литература:

[1] Cole, M. (1985). The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and literacy: Vygotskian perspectives* (pp. 162–179). New York: Cambridge University Press.

[2] Wells, G. (1997). *The zone of proximal development and its implications for learning and teaching.*

Available at:
<http://www.iose.utoronto.ca/~gwells/zpd.discussion.txt>

[3] McLeod, S. A. (2014). Lev Vygotsky. Retrieved from www.simplypsychology.org/vygotsky.html

[4] Goleman, D. *Emotional Intelligence Why it can matter more than IQ*, New York: Bantam Books, 1995

[5] R. J. Sternberg & C. A. Smith, *Social Intelligence and Decoding Skills in Nonverbal Communication, Social Cognition*, 3, pp. 168-192, 1985.

[6] Bar-On, R. (2000). "Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory (EQ-I)", in R. Bar-On & J. D. Parker (eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Fransisco: Jossey-Bass.

[7] Bar-On, R., (2006). "The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)", in *Psicothema* 18 (suppl.): 13-25.

[8] Brackett, M. A., & Salovey, P. (2006). "Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT)", in *Psicothema*, 18 (Suppl.): 34-41.

[9] Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). "Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement", in *Journal of School Psychology*, 44: 473-490.

[10] Fabio, A. D., & Palazzeschi, L. (2008). "Emotional intelligence and self-efficacy in a sample

of Italian high school teachers”, in *Social Behavior and Personality: An international Journal*, 36(3): 315-326.

[11] Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). “Emotional intelligence”, in *Imagination, Cognition and Personality*, 9: 185-211.

[12] Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence? In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: educational implication* (pp. 3-31). New York: BasicBooks.

[13] Elias, M. (2003). *Academic and Social Emotional Learning*. International Bureau of Education. Paris, France: SADAG, Bellegarde.

[14] Jennings, P. A., & Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes; Review of educational research 2009, Vol. 79, No. 1, pp. 491–525 The online version of this article can be found at: <http://rer.sagepub.com/cgi/content/abstract/79/1/491>

[15] Fotos, S., & Browne, Ch. M. (2004). *New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms*

ПРИЕМНАТА ГРИЖА В БЪЛГАРИЯ ПРЕЗ 20.ВЕК⁴⁴

Ас. д-р Вяра Цветанова

Резюме. Инициативите на благотворителни организации, комитети и държава за въвеждането на приемната грижа в България през 20.век, са пример за сплотяване на специалисти, социално чувствителни към нуждаещи се от подкрепа деца и семейства. И въпреки кратката история на формална грижа, днес тя е сериозна част от процеса по деинституционализация в страната ни.

Ключови думи: формална приемна грижа, история, приемно дело, България, закрила на детето.

Приемната грижа е позната от древността, в неформален аспект, прилагана по силата на родова свързаност, семейни познанства и поради нуждата от гарантиране оцеляването на поколението (отглеждане на деца от баби, лели, братовчеди, съседи). Приемната грижа във формален план, с активно партниране от страна на държавата при осъществяването ѝ, е с различна продължителност като съществуване, специфична за отделните държави, но като цяло историята ѝ е много по-кратка от неформалната.

Приемната грижа е предпочитана през вековете, поради разбирането ѝ като противовес на изоставянето, отхвърлянето. В нея се отразява смисъла за ценността на семейството, макар и не рожденото - подслон и грижа за дете, подкрепа за биологичните родители, както и ресурси, гарантиращи оцеляване и адаптация на детето към света, компенсиране на травмите от изоставянето, са отличителни характеристики на приемната грижа.

В исторически план, в България формалната приемна грижа се открива в кратковременни опити за

⁴⁴ Работата е изпълнена под научното ръководство на доц. Д-р Траян Попкочев

въвеждането ѝ през 20 век, за разлика от Европа и Америка, където традициите датират от 18 – 19 век.

В този смисъл, настоящата статия проследява събитията и условията за възникване на формална приемна грижа в страната ни, както и обединяване на държавни и благотворителни организации за осъществяването ѝ.

Историческите данни за навлизането на приемничеството у нас не са изчерпателни, но са показателни за социалната необходимост от такава грижа, за положителните и отрицателните страни, съпътстващи въвеждането ѝ. Историческият поглед върху формалната приемна грижа през миналия век в България, показва усилията в търсене на социалнопедагогически ресурси за отглеждане и възпитание на рискови групи деца, за възстановяване и осигуряване на благополучието им.

Ретроспективно погледнато, два са основните периоди, които доминират през миналото столетие, свързани с опитите за формализиране на приемната грижа у нас. Първият от тях е в годините до 1944г., когато преобладава доброволчеството, благотворителността, ангажираността на организации и държава като отговор на преломното време, белязано от войни, разрушения и хиляди семейства без дом, храна и закрила. Вторият голям период може да се обозначи след политическите промени в т.нар. Източен блок, засегнали и българската държава, характеризиращи се със смяна на статуквото и преход към демокрация след 1989г. В тези години приемната грижа отново се заражда на доброволен принцип, но постепенно концептуално се развива, и засяга все по – големи групи деца, формализира се финансовата част на приемния процес, изработва се специфична нормативна база за прилагането на приемна грижа, изяснява се необходимостта от системен контрол по осъществяването ѝ, както и важността на партньорските взаимоотношения (приемни родители, биологични

родители, дете, социални служби, общност, законодателство).

Затова е необходимо е да се отбележи, че грижата от такъв тип се е променила постепенно във времето, и докато в началото и средата на 20. век е разбрана предимно като подслон и подкрепа за деца – сираци, на бежанци, за новородени, за деца до 6-7 годишна възраст, днес формалната приемна грижа има по – широк обхват. В приемни семейства биват настанявани и деца с увреждания, деца в тийнейджърска възраст, деца при които има доказано негативно въздействие на биологичното семейство (неглижиране, тормоз, склоняване към асоциални и аморални прояви и др.), както и деца от различни етнически групи. Промените, настъпили от началото на века до сега, засягат не само обхвата на рисковите групи, задават и тенденция в общественото разбиране за приемната грижа – освен като благородно дело, закрила на деца и семейства в риск и възможност за професионализиране на приемащите родители, превръщайки ги в опитни специалисти в грижа за деца.

Може да се каже, че приемното дело в страната ни възниква в първата половина на 20.век (С. Нунев, 2000; М. Ангелова, 2011; М. Борисова, 2007) под влияние на западноевропейски и американски благотворителни организации. Всъщност опити за проникване на идеи за системни и качествени грижи за деца у нас, датират непосредствено след Освобождението на България и могат да се разглеждат като първи стъпки към приемна грижа – женски дружества от края на 19 век, подобни на европейски, правят благотворителни акции в подкрепа на изоставени деца, създават приюти, осигуряват просветна дейност за майките. Дейността на дружествата е важна след „Балканските войни и особено от Първата световна война” [2], когато бежанската вълна се засилва, има хиляди бездомни деца, без родители, физически и емоционално травмирани от войните.

Необходимостта от изработване на стратегия в защита на децата в глобален мащаб закономерно се отразява в създаването на Женевската декларация през 1924г., която се очертава като документ със световно значение по отношение благоденствието на децата, осветлява идеята за правата им, спазването им и е последвана от създаването в България година по-късно на „Съюз за закрила на децата в България” [2]. Налага се обединяване на държавни и неправителствени усилия за закрила на децата и майките, дружества се организират и създават домове за настаняване на деца.

Инициативите на Съюза за закрила на децата през 20-те, 30-те и 40-те години на миналия век са обществено значими. Освен за благоденствието, активно се работи срещу „детската смъртност,...за законодателство за закрила на майката и детето и насърчаване на откриването на институти на майката и детето, уреждане на „Ден на детето“, здравна просвета за правилно гледане и хранене на децата, обединяване на всички дружества, учреждения и лица, които желаят да се грижат за децата” [9]. Наред с летните детски градини по време на жътва в помощ на работещи майки, има акции за опазване живота и здравето на невръстните. Пример в това отношение е подкрепата за деца на бежанци в периода 1925-1926г.; оказването на помощ за останали сираци след голямото земетресение в Чирпан през 1928г.; помощ за потомството на безработните в началото на 30-те и подпомагане децата на преселници от Северна Добруджа в началото на 40-те години [9]. Така постепенно навлиза идеята за формалната приемна грижа в България, реализацията на която все още няма специфична законодателна подкрепа, определяща цялостната процедура по настаняване, позната днес, както и системен контрол върху приемните семейства и деца от страна на социалните служби.

Потребността от приемни родители се особено се засилва след Чирпанското земетресение, люляло Южна България в продължение на дни. Открита е и започва да

функционира служба за подпомагане децата на пострадали от земетресението хора. Счита се, че подобна форма на грижа дава началото, тя е „първообразът на по-късно реализирания проект за настаняване на такива деца в нови семейства” [8]. И понеже политиката на Съюза за закрила на децата в България е да „защитава семейството като най-подходяща за развитието на децата среда”, над 3 000 клона в страната съдействат, подпомагат семейството „като естествена за детето среда, а не да го изместят и заменят в грижите за децата” [9]. След Втората световна война той обаче почти не функционира, а официално е разпуснат през 1951г.

Показателна, макар и за кратковременна устойчивост на приемното дело в страна ни, е кампанията в средата на 30-те години, с участието на държавни и неправителствени експертни организации, проведена в столицата. Тя е пример за сплотяване на специалисти, социално чувствителни към нуждаещи се от подкрепа хора.

Идейният замисъл е на „американската Близкоизточна фондация в България, Съюза за закрила на децата в България, Главна дирекция за народно здраве при МВРНЗ, Отделението за социални грижи при Столична община”, с основна цел семейства да приемат деца и да се грижат за тях [1].

В 1936г. седем институции заседават и решават настаняването на деца в семейства, които предварително да бъдат подготвени да ги приемат. Причините за решението са сериозни, с оглед спазване на фундаментални детски права: смъртността в сиропиталищата е много висока, освен това възпитанието там се осъществява в „изкуствена атмосфера”, за разлика от „естествените условия” на възпитание в семействата [1]. Както днес, така и преди 80 години, във фокуса на социалнопедагогическата работа е детето и неговият интерес, в изпълнение на което се контролират приемните родители, следи се децата да не са тормозени или

използвани за работна ръка в семейството. На специалистите е ясно, че значимите фактори за просъществуване на инициативата е добро приемно семейство, позитивен отклик в обществеността, сериозен източник на финансиране, както и постигнати качествени резултати във възпитанието на приетото дете.

Аспектите на дискусиата преди десетилетия засягат освен издръжката на детето и решения, свързани със неговата социално - медицинска оценка; с необходимостта майката да бъде подкрепена, за се запази биологично-емоционалната връзка; сформирани на комисия за контрол по настанителните процедури; болни деца, чиято майка е починала да бъдат приоритетни групи; възрастта на децата, които да бъдат настанени да е 6-7 години [1].

Около година продължава кампанията по приемна грижа в столицата, обхванати са новородени и по-големи деца. Освен позитивното въздействие на семейната среда, отчетени са и негативни моменти, част от които се откриват и днес при прилагане на приемна грижа: ревност и агресия на биологичните деца към настанените, местене на приети деца в нови семейства, лошо въздействие върху детето от биологичното семейство. Други, специфични за времето си спънки са наличието на деца, които са без документи, непроучени предварително деца и др. В крайна сметка инициативата е отчетена като успешна, пречките са посочени като преодолими, но приключва преди новата 1940г. да настъпи.

Промените в социалната политика на българската държава обаче не спират. Обнародването на Наредба за настаняване на деца – сираци в семейства през 1940г. отразява законодателния стремеж да има „съвременна за времето нормативна база за настаняване на деца в приемни семейства” [7]. Аспект, близък до съвременните изисквания по отношение на приемното родителство, е свързан с възрастта, условията, подбора на кандидатите за приемни родители.

С наредбата се официализира необходимостта от изработване на комплект документи за отделното дете – лично досие, с отразен здравен статус, дейност на приемното семейство, развитие на детето и т.н., което е задължително изискване в съвременния вариант на приемна грижа. Други законодателни прилики с миналото по отношение на приемните семейства, е финансирането им, както и специфични изисквания, почти идентични и днес в процеса на одобрение: „да бъде известно като добра съпругеска двойка; да има осигурен минимален доход; всички негови членове да бъдат здрави и да не страдат от заразителна болест, което се установява от медицинските органи; да бъдат морално запазени и да не упражняват професия, противна на добрите нрави; да не бъдат много възрастни” [5].

До края на Втората световна война настаняването на деца в семейство, определено да ги приеме и обгрижва в среда, естествена за доброто им развитие, се развива. След това обаче процесът спира за период от *около 40 години*.

След войната, се налага като действащ институционалният тип грижа за деца без семейства. Грижата в семейна среда не е предпочитана, с аргумента „че институцията може всичко, че тя е вечното, че семейството е нещо преходно, че институцията може да поправи грешките на семейството, че колкото по - силни институции имаме, толкова по-добре за децата” [10]. В годините на държавно управление след 1945г. обаче „не рядко се е случвало неформалното приемане на деца от институции в семейства”, като процесът е бил нерегламентиран, „между семейства и съответната институция” [8].

Демократичните промени след 1989г. в българската държава, поставят и началото на възраждане на идеята за приемничеството. Преходът към традиция, с поставянето ѝ на формални основи, в най-новата история на България е през 90-те години. Както в началото на столетието, така

и в края, навлиза чрез неправителствени организации от Западна Европа (Великобритания, Австрия, Холандия), също с „традиции в развитието на приемната грижа като алтернатива на настаняването на деца в институции” [8]. Всъщност, след промените в Източна Европа от 90-те години, е иницирано пренасянето на Виенския модел за квалифицирана приемна грижа в държавите, търпящи политически и социални реформи, сред които и България [12].

План за развитие на приемната грижа за деца от домове разработва и опитва да приложи Фондация “Сирак”. Фондацията, благодарение на „финансовата подкрепа на Християнски детски фонд на Великобритания и по договор с Министерството на образованието и науката започва реализация през 1993г. на програма „Отглеждане на деца без родителска грижа в приемни семейства в България” [7].

Български изследователи на приемния процес (С.Нунев), позовавайки се на външни експерти (П. Календър) същевременно насочват вниманието, че законовият дефицит в социалната сфера, липса на насоки за прилагане на приемната грижа затруднява процеса. Аргументацията е, че е непълноценно проследяването му без нормативна уредба и така се ограничава отстраняване на пропуски по осъществяването. Дискутира се сред специалисти необходимостта от такава грижа и за семейства от други етноси и обществени прослойки, предвид, че голям дял от децата в домовете са роми, както и деца с увреждания.

В края на 90-те години, британската неправителствена организация “Европейски детски тръст” предлага *приемната грижа като национален приоритет (1997г.)* за първи път в страната. Като част от т.нар. „Семейна програма” на организацията е и „въвеждането на услуги за подкрепа на семейството – реинтеграция, превенция и приемна грижа” [8]. Няколко години Фондация „За Нашите Деца” (обединение на “Европейски детски

тръст” и “Християнски детски фонд”) активно работи по проекти „Деца и семейства”, последица от което повишена устойчивост при прилагането на такъв тип социални услуги от НПО в страната.

Въпреки поредният опит за алтернативна среда за подрастващите, вместо институционална, недостатъците по прилагане на приемната грижа не могат да се отрекат – няма подходяща законова уредба, не са формулирани методически насоки за прилагане, което затруднява настаняването или е свързано със сериозни пропуски при извършването му, приемните семейства са дистанцирани към приемането на дете с различен етнически произход, детското благоденствие не се проследява стриктно, заради слаб контрол върху семействата – и приемни, и биологични.

Съществени промени в това отношение настъпват с приемане на Закона за закрила на детето през 2000г., покъсно на Наредбата за условията и реда за кандидатстване, подбор и утвърждаване на приемни семейства и настаняване на деца в тях, Методика по приемна грижа. Зададени са критерии и стандарти за осъществяване на приемничеството, кандидатите за приемни семейства подлежат на стриктно проучване, задължително обучение и ежемесечен контрол от социалните служби, следи се за благополучието на приемните деца. Съществен недостатък е недостатъчната работа с биологичните родители.

Концептуалното преформулиране на грижата за деца от институционална към създаване на алтернативни форми, формира „*две нива на закрила на детето – национално*”, отговорност за което поема Държавната агенция за закрила на детето (ДАЗД) и „общинско”, свързано със съответните дирекции „Социално подпомагане”, които са към Агенция за социално подпомагане (АСП) - две държавни структури действат по политиката за съхранение и адекватно развитие на детството у нас [11]. Започва процес по децентрализация

на социалните услуги, които по примера на двете нива на закрила на детето, се обособяват също в две посоки - „услуги в общността и услуги в специализирани институции” [11]. Финансирането на социалните услуги обаче не е децентрализирано и общините са с ограничена свобода в дирижирането на финансовите потоци, идващи от държавата. Бюджетните пера се определят и им се задават рамки ежегодно. Целевите суми за обезпечаване функционирането на социалните услуги се определят с решения на Министерски съвет, общините имат финансовата грижа за „малка част от услугите, които управляват – домашните социални патронажи” [11]. Това, според анализаторите на законодателството и практическото осъществяване на нови модели за детска и семейна грижа, не създава мотивация у местната власт за реализиране на множество подобни услуги. Причината се търси в невъзможността за натрупване на средства, обезпечавачи тяхната издръжка и дълготрайност като добра практика.

Равносметката на опитите за въвеждане на приемна грижа в България ясно показва, че въпреки неуспехите във времето, могат да се посочат и редица добри страни. Извеждането на децата от институциите, справянето с емоционалните и поведенческите им проблеми, промяна в мотивите и професионализация на приемните родители, положителни тенденции във възприемането на семейния тип отглеждане на деца от небиологични родители, са добри знаци за посоката на развитие на приемния процес.

Показателно е, че над 2 300 са приемните семейства в страната през 2015г. [13], докато през 2006г. са били едва 64 [6]. Процесът по деинституционализация в България, част от който е приемничеството не е единствено свързан със закриване на домове за деца и извеждането им в друга среда. Главната цел е промяна в обществените нагласи, зачитане правата на децата, по - качествена грижа за деца в риск, подпомагане и подкрепа на семействата им [4].

Налагащите се от ретроспективния поглед върху зараждане и развитие на приемното дело в България изводи, обрисуват желанието и настойчивостта на чуждестранни и български експерти да просъществува алтернативния модел за детска грижа у нас. Замяната на институционална със семейна и близка до семейната среда грижа, е процес насочен към извеждане и същевременно недопускане на децата до големите институции от една страна, а от друга – тенденция към затварянето на големите домове и отглеждане на невръстните в семейни центрове, с фиксирана индивидуална подкрепа и обгрижване, за реинтеграция в биологичното семейство. Създаването на нови възможности за деца и семейства се осъществява именно чрез алтернативните грижи, като настаняване в приемно семейство, при близки и роднини, осиновяване, центрове от семеен тип, защитени жилища и др. Социалната уязвимост на децата и родителите им се снижава, поемайки пътя на социалното приобщаване по този начин; отделянето на деца от майки не е приоритет, и се предприема единствено при доказана необходимост и при запазване на най – добрите интереси на детето.

От началото на века до днес, реализацията на формална приемна грижа се развива постепенно, продиктувана от намиране на ефективни механизми за осигуряване на детското здраве и живот. Затова и в по – ново време се прилага система от услуги в семейна среда, с правна рамка, има регулаторен механизъм, стандарти и принципи за приемна грижа, и всички са свързани с реализиране прехода от класическата институционална среда към семейната. Убедеността на специалистите, че всяко дете изпитва необходимост да научи за корените си, да осмисли личната си история, и да не бъдат пренебрегвани специфичните му нужди, е в основата за прилагане на формална приемна грижа [3].

В основата на успешното прилагане на приемната грижа като социална стратегия, е разбирането ѝ като

добро партньорство между специалисти, приемни и биологични родители, дете, НПО, законодателство, общност. Още повече, че усилията на партньорите по правило са насочени към формиране на устойчивост на стратегията, поради доказани във времето ползи от нея както за детето, така и за семейството.

Литература

1. Ангелова, М. (2011). Грижа, наблюдение, контрол – първи опит за настаняване на сираци в приемни семейства в България (1936-1938)г., сп. Балканистичен форум, кн. 1., стр. 89-97.

2. Борисова, М. (2007). Приемната грижа в кадър и в перспектива. изд. Авангард Прима. София. с. 190-191.

3. Георгиева, М. (2004). Приемното семейство като алтернатива на настаняването в социално-педагогически интернат. Сп. Педагогика, бр. 6, с. 34-49.

4. Деинституционализация и митовете, свързани с нея. Eurochild. “Надежда и домове за децата” – България. Октомври 2013г.

5. Наредба за настаняване на деца – сираци в семейства, утвърдена от Министъра на вътрешните работи и народното здраве с № 7383/8.08.1940г. Сп. Обществено възпитание, бр. 2/2000, с. 9-11.

6. Национално проучване на нагласите към услугата „приемна грижа” в България. (2007). София. ДАЗД, УНИЦЕФ. с.3.

7. Нунев., С. (2000). Приемното родителство. сп. Обществено възпитание. бр.2, с. 4-8.

8. Приемната грижа – да поправиш детството., Фондация „За Нашите Деца”. Проект „Семейство за всяко дете”. Обучителна книжка. София.

ИНТЕРНЕТ РЕСУРСИ

9. <http://sacp.government.bg/za-deca/zakrilata-na-decata-v-blgariya-nachaloto/?preview> Закрилата на децата в България – началото. ДАЗД. (активно към 18.08.2014г.)

10. http://www.bghelsinki.org/media/uploads/special/stenograma_vuispi_2008.pdf Системата за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните и правата на децата, настанени в корекционно-възпитателни институции (СПИ и ВУИ). Български хелзинкски комитет. Кръгла маса София, 24 октомври 2008. (активно към 23.07.2014г.)

11. http://www.navet.government.bg/bg/media/1_BG_bg.pdf Анализ на ситуацията и оценка на нуждите от обучение в сферата на грижи за деца в риск в България. Институт по социални дейности и практики. Октомври 2010, с.39. (активно към 21.01.2016г.)

12. <http://www.pokrov-foundation.org/%D0%B2%D0%B8%D0%B5%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B8-%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%BB-%D0%B7%D0%B0-%D0%BA%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D1%84%D0%B8%D1%86%D0%B8%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%B0-%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%B5%D0%BC/> Виенски модел за квалифицирана приемна грижа за деца (активно към 31.05.2014г.)

13. http://clubz.bg/22504-naj_mного_deca_v_priemni_semejstva_ima_v_shumen_naj_malko_v_kyrdjali Най-много деца в приемни семейства има в Шумен, най-малко - в Кърджали (активно към юни 2016г.)

**ЛИЧНОСТНО РАЗВИТИЕ НА УЧЕНИЦИТЕ В
СЪВРЕМЕНОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ОБЩЕСТВО
(ТОМ VIII)**

**STUDENTS' PERSONAL DEVELOPMENT IN MODERN
EDUCATION AND SOCIETY (VOL. VIII)**

Одобрен с решение на Факултетния съвет
на Факултета по педагогика
с протокол №49/25.11. 2015 г.

Тираж: 100 Формат 60/84/16 Печ. коли 8,7
Университетско издателство „Неофит Рилски”