

Г О Д И Ш Н И К
НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
«СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ»

Факултет по педагогика

Книга Педагогика

A N N U A L
OF SOFIA UNIVERSITY
«ST. KLIMENT OHRIDSKI»

Faculty of Education

Education

Том/Volume 115

УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО «СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ»
ST. KLIMENT OHRIDSKI UNIVERSITY PRESS
СОФИЯ • 2022 • SOFIA

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

Главен редактор: проф. дпн *СИЙКА ЧАВДАРОВА–КОСТОВА*
Членове: проф. дпн *ЯНА РАШЕВА–МЕРДЖАНОВА*, проф. дпн *ПЕНКА ЦОНЕВА*,
проф. д-р *ДИНКО ГОСПОДИНОВ*, проф. д-р *ЛИЛЯНА СТРАКОВА*

РЕДАКЦИОНЕН СЪВЕТ

проф. д-р *ЮТАКА ОТСУКА*, проф. д-р *МАРИЯ МЕРСЕДЕС БЛАНШАРД*,
проф. дпн *ТАМАРА ЗАХАРУК*, доц. кн *РЕЗЕДА ХАЙРУТДИНОВА*,
доц. д-р *АДРИАНА ВИЕГЕРОВА*, проф. дпн *ЛЮБЕН ДИМИТРОВ*, чл.-кор.,
проф. дпн *ВЕНКА КУТЕВА*, проф. дпн *ВАСЯ ДЕЛИБАЛТОВА*,
проф. д-р *ЕМИЛИЯ ВАСИЛЕВА*, проф. д-р *ВИОЛЕТА АТАНАСОВА*

Редактор *ВЕРЖИНИЯ РАЙКОВА*

EDITORIAL BOARD

Editor in Chief: Prof. *SIYKA CHAVDAROVA–KOSTOVA*, Dr.
Members: Prof. *YANA RASHEVA–MERDZHANOVA*, Dr., Prof. *PENKA TSONEVA*, Dr.,
Prof. *DINKO GOSPODINOV*, PhD, Prof. *LILYANA SRTAKOVA*, PhD

EDITORIAL COMMITTEE

Prof. *YUTAKA OTSUKA*, PhD, Prof. *MARIA MERCEDES BLANCHARD*, PhD,
Prof. *TAMARA ZACHARUK*, Dr. Hab., Assoc. prof. *REZEDA HAJRUTDINOVA*, PhD,
Doc. PaedDr. *ADRIANA WIEGEROVÁ*, PhD, Prof. *LYUBEN DIMITROV*, Dr.,
Prof. *VENKA KUTEVA*, Dr., Prof. *VASYA DELIBALTOVA*, Dr.,
Prof. *EMILIYA VASILEVA*, PhD, Prof. *VIOLETA ATANASOVA*, PhD

Editor *VERZHINIYA RAYKOVA*

© Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по педагогика, 2022

ISSN 2367-4644

СЪДЪРЖАНИЕ

Емилия Еничарова, Вася Делибалтова – Творчеството на Петко Боев в исторически и в дидактически дискурс / 5

Екатерина Томова, Даниела Рачева, Сийка Чавдарова–Костова, Росица Симеонова – Актуални педагогически предизвикателства пред реализирането на правата на децата в началото на третото десетилетие на 21. век / 23

Берджухи Йорданова – Съвременни аспекти на хранителните навици у децата в начална училищна възраст / 63

CONTENTS

Emiliya Enicharova, Vasya Delibaltova – The work of Petko Boev in historical and didactic discourse / 5

Ekaterina Tomova, Daniela Racheva, Siyka Chavdarova-Kostova, Rositsa Simeonova – Current pedagogical challenges to the realization of children's rights at the beginning of the third decade of the 21st century / 23

Berdzhuhi Yordanova – Current aspects of nutritional habits in children in primary school age / 63

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 115

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 115

ТВОРЧЕСТВОТО НА ПЕТКО БОЕВ В ИСТОРИЧЕСКИ И В ДИДАКТИЧЕСКИ ДИСКУРС

ЕМИЛИЯ ЕНИЧАРОВА¹, ВАСЯ ДЕЛИБАЛТОВА²

Резюме. В студията е представен анализ на творчеството на П. Боев от историческа и от дидактическа гледна точка с намерението да се открият основните му идеи и мястото им в съвременното дидактическо мислене. В разбирането на авторите този анализ е поредното доказателство за тезата, че в исторически план: „Вероятно най-силното време на българската дидактика са годините между 1920–1945“ (Еничарова, Е., В. Делибалтова, 2013).

Ключови думи: история на българското образование, дидактика

THE WORK OF PETKO BOEV IN HISTORICAL AND DIDACTIC DISCOURSE

Emiliya Enicharova, Vasya Delibaltova

Abstract. The study presents an analysis of P. Boev's work from a historical and didactic point of view with the intention to highlight his main ideas and their place in modern didactic thinking. In the understanding of the authors, this analysis is another proof of the thesis that in historical terms, probably the strongest time of Bulgarian didactics are the years between 1920–1945 (Enicharova, E., V. Delibaltova, 2013).

Key words: history of Bulgarian education, didactics

¹ enicharova@fp.uni-sofia.bg

² v.delibaltova@fp.uni-sofia.bg

Петко Боев, 1935, „Дидактика“, с. 340

Петър Нойков, Михаил Герасков, Димитър Кацаров са едни от най-ярките и утвърдени имена в историята на българското образование и наука. Педагогическото им творчество отдавна е обект на сериозни научни анализи и неслучайно се възприема от колегията като класика и ценно наследство. Макар и неоправдано късно, през 2013 г. е реабилитиран и Петко Цонев, чиито научни трудове за дълъг период от време останаха неоценени подобаващо (вж. Еничарова, Е., В. Делибалтова, 2013).

Целта на настоящата студия е да се представи непредубеден анализ на творчеството на Петко Боев в две перспективи – историческа и дидактическа, с намерението да се очертаят както историческите обстоятелства на създаването и оценката на неговите идеи, така и мястото им в съвременното дидактическо мислене. В исторически план – ще бъдат цитирани точно и в пълнота и ще бъдат интерпретирани обективно и безпристрастно тезите на П. Боев. Така ще бъде доказана несъстоятелността и преднамереността на негативната оценка, дадена му преди повече от 60 години, от автор, без съмнение воден не от научни, а от идеологически мотиви. Очертани са и най-важните научни въпроси, чиито отговори се търсят в дидактическата наука и днес.

Основания за тази многопластова цел са намерени както в необходимостта от познаване и признаване на приноса на Боев за развитието на дидактиката, така и в ценността и оригиналността на отделни негови идеи.

Историческата истина срещу идеологията-исторически дискурс³

Петко Николов Боев е доктор по педагогика, преподавател в Шуменския учителски институт през първата половина на XX в.

Вероятно една от причините за negliжирането на педагогическото наследство на П. Боев е статия, отпечатана през 1958 г. в списание „Народна просвета“ (Маджаров, Ал., 1958). В нея, от позициите на официалната в онези времена идеология, Ал. Маджаров коментира „Възгледите за нагледността на М. Герасков, П. Цонев, В. Манов и П. Боев“. Критиката е унищожителна. На моменти преминава в подигравка и унижение – конкретно В. Манов и П. Боев са окачествени като „дипломираните лакеи на буржоазията“,

³ Автор на тази част е Емилия Еничарова.

които разпространяват и пропагандират „най-реакционните мистични учения“ (пак там, 1958: 100).

„Вината“ на П. Боев според автора е, че се е поставил в услуга на „българската експлоататорска класа и фашизма“, за да „запълни съзнанието на българския учител с антинаучни и реакционни теории, да го отклони от правия път на обучението, да замъгли съзнанието на подрастващите, за да могат безопасно да се използват за осъществяване „националните“ идеали на българската буржоазия“ (пак там: 104).

Следва присъдата: „Не е трудно да се види, че д-р П. Н. Боев, подобно на своя събрат д-р В. А. Манов, отрича нагледността и принципа за нагледност. Те останаха верни на българската буржоазна класа и фашизма както в областта на възпитанието, така също и във всички области на дидактиката.

Докато у възгледите на Герасков и Цонев имаше известна непоследователност и отклонения към сравнително правилно решаване на редица частни въпроси по нагледността, то В. А. Манов и П. Н. Боев останаха верни на най-реакционното философско направление – интуитивизма. В действителност това е мистика и поппщина по въпроса за нагледността ... те обосноваваха нагледността чрез идеалистическата философия и по такъв начин фактически отрекоха нагледността и принципа за нагледност“ (пак там: 106).

Подходът на Ал. Маджаров е манипулативен – изважда от контекста отделни мисли на П. Боев или ги цитира непълно и така им придава съвсем различно значение. Не е логично да се отричат факти, които така или иначе лесно могат да бъдат проверени и затова тази статия поразява с липсата на обективност.

Всъщност П. Боев не се нуждае от много, за да бъде възстановено достойнството му и като учен, и като човек. За целта беше достатъчно да бъдат представени някои от основните му идеи в техния автентичен вид, така като ги е споделял пред студентите си от Шуменския учителски институт.

На първо място Ал. Маджаров атакува тезата на П. Боев за целта на обучението, тъй като: „Според него (П. Боев – б.м.) целепоставянето изчерпва всичко за пътя на учениковото познание... Според автора (П. Боев – б.м.) основната задача на учителя в процеса на обучението е да постави учениците в състояние на проблемност, а по какъв начин учениците ще стигнат до „ясността“, до разрешаване на проблема – това учителя не го интересува“ (пак там: 104). Следва подборно цитиране, което придава на констатацията на Ал. Маджаров естественост: „Очевидно е, че учебният процес се схваща ограничено, ликвидирана е неговата многостранност, ликвидиран е като двустранен процес“ (?) (пак там: 105).

Ролята на учителя като организатор на учебния процес е очертана още в уводната част на „Дидактика“: „Дидактиката се занимава с постоянното, непрекъснато и продължително, планомерно и методично, съзнателно и преднамерено образователно въздействие, което се нарича обучение“ (Боев,

П., 1935: 3–4), а основните ѝ задачи са свързани с отговор на въпроса „как общата образователна цел – овладяването на културата, се конкретизира по отношение на отделните културни области, които се явяват като цел на организираното образователно въздействие“; обмисляне на средствата „т.е. ония културни материали“, посредством които обучението ще постигне целите си; уточняване на методите на обучението, „ония сигурни, предварително премислени начини за извършването му, които най-пряко водят към осъществяването на поставените цели“; проследяване на учебния процес, „процесът на учене у детето“ (пак там: 4). За осъществяването на това „организирано образователно въздействие“ „обществото излъчва специално подготвени лица – учителите“, които във всеки момент трябва да са наясно с целите, които преследват посредством обучението, със средствата, които трябва да приложат, с методите на обучение, с постепенността на учебната работа, като се отчитат условията, определящи учебната обстановка, с характеристиките на учениците, те трябва да предвиждат трудностите и пречките, които евентуално биха се появили (пак там: 7–9).

По-нататък, в частта за Учебния процес, П. Боев обосновава от логическа, психологическа, педагогическа и от житейска гледна точка идеята за първостепенната важност на предизвикването на интерес към учебния материал в учениците, за непрекъснатото поощряване на спонтанната детска инициатива и активно участие в учебния процес, за съзнателното търсене от страна на учениците на пътища за преодоляване на проблемни ситуации, за решаване на поставени учебни задачи без значение от научната област, за стимулиране на себеизразяването на децата. И всичко това е функция на учителя.

Анализът на същността на учебния процес започва с посочването на главните фактори при обучението – „учителят, учениците и учебният материал“. П. Боев недвусмислено определя ролята на учителя като „ръководител на работата“ при непрекъснатото му взаимодействие с учениците. Това взаимодействие, ясно определено като „учебен процес“, цели промени в съзнанието на ученика (пак там: 73). В хода на учебния процес учителят осъществява „различни учебни действия – разказва, задава въпроси, изпитва учениците, пояснява, доказва и т.н.“ (пак там: 74). Всяко действие на учителя е насочено към изясняване на предмета на обучението, за да се превърне „знанието“ в „познание“. И тъй като „учителят извършва обучението ... неговата работа не остава без следи в душата на ученика ... тези следи осмислят съществуването на обучението и всичко онова, което е свързано с него“ (пак там: 73), П. Боев осъществява детайлен анализ на учебния процес и етапите, през които преминава. За целта авторът аргументира отъждествяването на учебния процес с работния процес.

Реализирането на учебния процес включва следните етапи: поставяне на цел, изготвяне на план за работа, изпълнение на плана, преглед на извършената работа.

Тъй като при „програмното обучение“ най-често се налага учителят да поставя целта, той трябва да прави това деликатно, умело трябва да ръководи естествената активност и любознателност на децата, използвайки досегашния им опит, в резултат на което учениците да успеят сами да поставят цел на учебната работа. И нищо няма да бъде оставено на случайността, както твърди Ал. Маджаров, защото на този етап учителят ще задава подходящи въпроси, ще ги подпомага при затруднение да се ориентират, ще ги подтиква да се осланят на опита си, за да приемат целта „като своя и да я осъществят като своя собствена“ (пак там: 83). Т.е. учителят трябва предварително така да се е подготвил, че в резултат на ръководството му учениците сами да достигнат до формулиране на цел.

Този етап отговаря на идеята на П. Боев за предизвикването в учениците на състояние на неудовлетвореност от неяснотата във връзка с предмета на изучаване. Това е първият етап от процеса на преминаване от знание към познание – целта на обучението: „Тогава, когато липсва яснота или тя не е задоволителна, се раждат въпросите, чиито отговори трябва да преодолеят неяснотата, свързана с определен предмет, явление, ситуация и т.н., т.е. това, което искаме да опознаем“, или: „...няма искане, което в основата си да не е свързано с някое неудоволствие...“. Учителят може да доведе учениците до състояние на неудовлетвореност чрез „изложение, беседа, въпроси, или екскурзия, или да се потърси в случайни поводи – тържества, празници... чрез моментално съсредоточаване върху предмета, който сам по себе си предизвиква интерес и подтиква децата да се запознаят с него“ (пак там: 84). И винаги за предпочитане е интересът към изучавания предмет да се породи естествено и непринудено в децата, като се използва техният опит, преживяванията им. Така те с лекота ще осмислят учебната цел и ще я приемат като своя лична познавателна цел.

И на следващия етап на учебния процес – създаване на план за работа за осъществяване на целта – П. Боев ясно определя ролята на учителя. Тук отново се акцентира върху необходимостта да се стимулира активността и самостоятелността на децата, тя ще бъде на първо място, но учителят трябва да е наясно с „плана на учебната работа и нейния път, преди децата да са готови със своя проект“, „когато види, че те са на погрешен път, само там трябва да се намеси с някои въпроси и указания, за да даде правилна насока на тяхната работа“ (пак там: 87).

При изпълнението на плана учителят помага на децата да активират предишните си знания и опит, за да „преминат към новото, което те ще добият“. Този етап съответства на осъществяване на стремежа за постигане на яснота за изучавания предмет: „И започва един процес на изясняване, който

се състои във все по-пълно и по-пълно определяне белезите, качества и свойствата на познаваемото нещо. Яснотата е свързана с яснотата на бележите, които има даденото нещо, със съзнанието за тяхната известност и определеност... А всичко това е резултат на волево участие, на искане такова определяне и изясняване. Знанията са резултати от добитото изясняване и определяне на интересующите ни неща“ (пак там: 22). Когато се достигне „безвъпросна яснота“, процесът на „питане“ приключва: „Именно тази пълна определеност или безвъпросна яснота върху нещата, която е обща за всички, наричаме познание... Познание е само онова, което е продукт на дълго изясняване, което е минало през съзнанието по пътя на въпроси и отговори... Знае не този, който е добил сведения за нещо ... чрез съобщаване..., а онзи, който е постигнал познанията си по описания път“ (пак там). Ролята на учителя на този етап е много важна. Той трябва да е умее да окуражи децата, ако изпитват затруднения, да ги подпомогне по подходящ за случая начин – било с насочващи въпроси, или с конкретни действия (пак там: 88).

Последният етап на учебния процес е свързан с преглед на извършената работа – сега децата трябва да преценят дали са използвали най-подходящите средства и дали са постигнали поставената първоначално цел.

Функциите на учителя в учебния процес са описани по същество и в другия основен труд на П. Боев – „Учебни методи“ (Боев, П., 1941).

Ал. Маджаров не представя коректно разсъжденията на П. Боев и за дидактическите принципи – не цитира цялата му мисъл, а само една част: „Подобно на другите буржоазни педагози П. Боев смята, че дидактическите принципи са „привнесени“ в дидактиката. Обаче докато едни буржоазни педагози приемат дидактическите принципи като „кристализирали истини“, а други като „основни положения, които не е необходимо да се доказват“, П. Боев категорично твърди, че дидактическите принципи, включително и принципът за нагледност, не могат да се обосновават, да се доказват“ (Маджаров, Ал., 1958: 105) (курсивът е на Ал. Маджаров).

Всъщност П. Боев дава класическо определение на понятието „принцип“ и чрез него извежда и определението си за дидактически принцип: „Принцип е основно начало, с което се съобразяваме при преследване на известна цел, без да можем да го докажем. Такива начала има и в дидактиката и се наричат дидактически принципи. Това са положения, които лежат в основата на цялата дидактическа теория. Те се вземат предвид при разрешаване на всички дидактически въпроси, при все че не могат да се докажат. Те се приемат благодарение на това, че тяхното приложение се отразява извънредно благотворно и гарантира по-голяма резултатност при обучението“ (Боев, П., 1935: 35). Идеята на П. Боев не противоречи нито на цитираните от Ал. Маджаров мнения, с които е съгласен, нито със съвременното схващане за „принцип“. Освен това в изложението си по-нататък П. Боев

категорично доказва и обективното съществуване, и необходимостта от прилагането на дидактическите принципи, които според него са: принцип за природосъобразност, нагледност, активност, трудов принцип.

С оригиналност се отличават разсъжденията на П. Боев за същността на принципа за природосъобразност. Той сравнява идеите на Коменски, Русо и Песталоци и изразява аргументирано несъгласие с теорията на Русо и по отделни положения в мненията на Коменски и Песталоци. Според П. Боев принципът за природосъобразност, приложен в дидактиката, означава „обучението да се съобразява с особеностите на детската природа, с душевното и телесното му естество... Детската природа преди всичко се изразява в особеностите на нейното развитие“ (пак там: 37). Авторът посочва, че тъй като в детското развие се редуват различни периоди, то природосъобразност означава съобразяване с характерните им особености. Това се налага, защото в някои етапи от развитието „детето не е годно за усилена умствена работа. Това са критическите периоди, периодите на бързия растеж и на половото съзряване. А има и периоди, когато детето е повече наклонно към умствени занятия, обучение. Това е второто детство и младежката зрялост“ (пак там). Тук авторът обръща внимание на факта, че през различните периоди интересите на децата се променят. В случая природосъобразност означава при избора на учебен материал да се имат предвид интересите на децата в съответната възраст, „а не децата на сила да се заставят да поглъщат учебен материал, който не е нужен на развитието“.

Природосъобразност според П. Боев означава и съобразяване с „колебанията в детската работоспособност“ през различните части на деня, дните на седмица, сезоните и дава конкретни примери и обмислени препоръки (пак там: 38).

П. Боев вижда прилагането на принципа за природосъобразност и при развитието на детското съзнание, „защото преди всичко обучението е насочено към душата на ученика“ (пак там: 39). Важно е учебният материал „да не е нито много труден, нито много лек, а тъкмо такъв, че да подтиква съзнанието към развитие“, усвояването му да става постепенно, непрекъснато и последователно. Смисълът на този принцип е и в съобразяването с „дарбите, заложибите и ценностните насоки на отделните деца, които определят типа на детето и поставят основата на неговата личност“, защото личността е резултат от заложи и външни условия. Обучението трябва да се съобразява с особеностите на всяко дете, за да насочи индивидуалния път на развитие към постигането на общата образователна и възпитателна цел. В противоречие с принципа за природосъобразност е стремежът всички деца да се насочват „към някаква обща форма на човешка личност“. Всяко дете има собствен път, който трябва да измине, за да се оформи като отделна личност. Усилията в обучението ще имат смисъл само ако са насочени към развитие на интересите, дарбите и наклонностите на отделния човек. В това мно-

гообразие се състои красотата на света според П. Боев. В крайна сметка той обобщава, че: „Съобразяване с природата, какъвто е смисълът на природо-съобразния принцип, значи съобразяване с онова от детето, което го прави различно от другите. А това е неговата индивидуалност“ (пак там: 39–40).

Ал. Маджаров представя в невярна светлина и разсъжденията на П. Боев за принципа за нагледност. Неуспял да вникне или по-скоро умишлено пренебрегващ разграничението, което П. Боев прави между „знание“ и „познание“, Ал. Маджаров изважда от контекста следното изречение от „Дидактика“: „Тъй че днес сетивното възприятие е загубило значението си като източник на знанието... Сетивното възприятие не е източник на знание“ (Боев, П., 1935: 42), след което заявява, че това твърдение на П. Боев „е необосновано и ненаучно, а изводът, който прави от това, че нагледността не е източник на познание – реакционен“ (Маджаров, Ал., 1958: 106). Саркастично вмята, че П. Боев „опровергава“ Коменски, защото „никъде (П. Боев – б.м.) не говори за наблюдения на учениците, за никаква нагледност не става дума“ (пак там: 105). По-нататък авторът на статията обосновава критиката си с аргументите на П. Боев, представени в „Дидактика“. Разбира се, без да ги цитира. А за да е до край убедителен и идеологически неукорим, цитира Ленин: „...усещането е действителна непосредствена връзка на съзнанието с външния свят, превръщане енергията на външното раздражение във факт на съзнанието“ (пак там). Макар и не с тези думи П. Боев изразява същата мисъл (вж. подробно: Боев, П., 1935: 41–44). Ал. Маджаров пише следното: „Обаче това познание в последна сметка е резултат от „неразривно диалектическо единство между сетивно-нагледното познание и абстрактно-логическото мислене. Без обективна действителност, която да въздейства върху учениковите сетива, и без тези органи да са в изправност, да могат да предават въздействията под формата на усещания в кората на главния мозък, ученикът не може нищо да опознае“ (Маджаров, Ал., 1958: 105). А това са думите на П. Боев: „Здравето и жизнерадостта са двете главни условия при обучението на децата. Но необходими са и някои специални условия – добре развити и нормални сетива, нормална нервна система и нормално съзнание. Липсва ли едно от сетивата, особено липсва ли едно от външните сетива – окото и ухото, обучението се затруднява. Сетивата са необходими при обучението. Сетивните органи на ученика трябва да бъдат в пълна изправност. Ако не са, учителят трябва да се съобрази техните недостатъци и да направи нужното, за да не пречат те на обучението“ (Боев, П., 1935: 31).

Очевидно е, че П. Боев не отрича значението на нагледността в обучението, а точно обратно – придава ѝ основно значение като „средство, което осигурява познавателната дейност на съзнанието, като го свързва с нейния обект“ (пак там: 43). Потребността от нагледност се състои в това да направи нещата предмет на познавателния процес: „Ние не можем да знаем за нещата, додето не ги свържем по някакъв начин със своето съзнание. А ма-

териалните неща, нещата от природата, ние не можем да ги познаваме, докато по някакъв начин не ги възприемем“ (пак там). В този смисъл нагледността има значение, доколкото осигурява материал на съзнанието за познавателна дейност. (Не е ли това „диалектичното единство“, за което говори Ал. Маджаров.) Чрез принципа за нагледност се цели детето да възприеме предметите, към чието опознаване се стремим да го доведем посредством обучението, като използваме самите неща, модели, чертежи и т.н. Така П. Боев доказва твърдението си, че нагледността не е източник, а средство водещо до познанието.

Нагледността е средство за изясняване – предлагайки на вниманието на децата някакво нагледно средство или самия предмет, учителят чрез въпроси ги насочва към пълно изясняване на всички белези и характеристики на обекта на изучаване.

Значението на нагледността според П. Боев е трояко. От една страна, чрез нея се „внася предметност в обучението, създава се учебният предмет“. Това е необходимо, защото само словесното описание, особено при помалките деца, е недостатъчно: „Нуждата от нагледност е обратно пропорционална на детската възраст“ (пак там: 46). Второто ѝ значение е, че тя съдейства на процеса на изясняване, а третото, че чрез нея се „постига и изразяването на съзнанието, на онова, което е добило яснота в съзнанието. Всичко придобито трябва да може да се изрази било чрез думи, било чрез скица, рисунка, пластика и т.н.“ (пак там: 44), защото „знанието има цена, когато може да се изрази. То е не само процес от вън на вътре. По-важен е вторият процес – от вътре на вън. Само по този път се запазва наличното знание и то е годно да служи за развитието на индивида“ (пак там: 47).

Чрез създаването на предметност, нагледността осигурява връзката между детското съзнание и учебния процес, тя е безусловна основа на обучението. Аналогичен е процесът и при т.нар. отвлечени предмети – математика, геометрия и др. Ученикът разбира същността им чрез чертежи, схеми, осъзнава спецификата им.

Важно място при нагледността според П. Боев имат детските преживявания. Обучението ще бъде далеч по-резултатно, ако стъпи на основата на личните преживявания на детето, ако то се свърже с личния му живот (пак там, 44–45).

По-нататък в „Дидактика“ П. Боев представя видовете нагледност – външна и вътрешна, активна и пасивна, непосредствена и опосредствана или символична; принципите за активност и трудовия принцип и трудово училище. Развива идеите си за учебния процес, учебните методи и форми, учебните работи, учебната програма и някои общи въпроси, свързани с учителя и класа, разработката и преценката на учебната единица, изпитите, оценките и бележките.

При представянето на П. Боев не просто като учен педагог, но и като човек, непременно трябва да се посочат идеите му по отношение на условията, които са необходими за осъществяване на обучението.

На първо място сред тях той поставя свързаните с ученика – детето трябва да е физически и психически здрав; акцентира и върху социалните условия и фактори, които нерядко се оказват решаващи за успеха от обучението – „детето трябва да бъде нахранено, да е на топло, да живее в хигиенични условия... В това отношение обучението има да се справя с условия ... които са от социален характер“ (пак там: 31). Обучението трябва да се съобрази и с икономическите условия, които се отразяват отрицателно върху учениците. Училището може да се погрижи за облекчаване на икономически затруднените семейства, като организира ученически трапезарии, летни колонии и други форми за подобряване на условията, в които живеят децата: „Цели се да се допълни онова в детското развитие, което обществените условия не дават, или да се допълни онова, което училището отнема. Здравните условия трябва да са на лице, за да има правилно обучение“ (пак там). Друго важно условие, свързано с децата, е „детската жизнерадост, която не е нищо друго, освен субективна проява, която показва, че детето е здраво“ (пак там). В детската жизнерадост се проявява естествената свобода на детето. Така че здравето и жизнерадостта са две от най-важните условия за успешното обучение

Друга част от условията се отнасят до учителя. Той трябва да владее материала, който ще преподава, да бъде приобщен към знанието, да е запознат с особеностите на детското развитие, както и с „всички въпроси на педагогиката, дидактиката и методиката“ (пак там: 32). Но на първо място П. Боев поставя „любовта на учителя към децата“ (пак там). Тази любов е с изключителен възпитателен потенциал, защото чрез нея учителят осъществява духовна връзка с учениците. Когато децата усещат обичта на учителя, те освобождават цялата си вътрешна енергия, „те са свободни, самобитни, оригинални ... при такава обич от страна на учителя ученикът участва с пълна вдаденост в процеса на познанието, обогатява се с нови знания, с нови чувства и настроения, добива още по-голямо желание за работа“ (пак там: 32–33). Любовта на учителя предразполага детето и го подпомага да се изразява, а това е от съществено значение за обучението – не е достатъчно детето да получи само знания, то трябва да може и да изрази наученото по различни начини – писмено, устно, със средствата на изкуството. С други думи, учителят трябва да „освобождава децата, а не да ги сковават“. На критиката, че свободата може да се изроди в „свободия“, П. Боев отговаря: „...самата любов, самото внимание към детското същество, самото ценене на неговата личност внушава уважение към приетия ред, към самия учител“ (пак там: 33–34). Любовта на учителя ражда любов към него от страна на децата и те с готовност изпълняват изискванията му. В такава атмосфера обучението про-

тича естествено и почти не се налагат специални мерки, защото децата чувстват, че не е правилно да постъпват по начин, който учителят им не би одобрил. „Само деца, които са спечелени за учебната работа чрез обичта на учителя, участват с желание и радост в нея и разкриват душите си за нейното образователно въздействие. Доброволното детско послушание, плод на учителевата любов, е главното условие за дейното участие на децата в обучението. И учител, който е смогнал да го предизвика у децата, може да бъде спокоен, че е поставил децата на единствения правилен път на духовен растеж чрез радостни занимания с наука, изкуство, с ценности изобщо“ (пак там: 34).

И на края, ако бъде поставен въпросът за философските основи на педагогическите възгледи на П. Боев, то отговорът се съдържа тук:

„И чрез любовта учителят завладява волите на децата. Той изпква пред тях като авторитет, чиято воля те не могат да не изпълнят. И то авторитет свободно избран, който не скована детската свобода, а само е вложил в душите им мярка за постъпките им. Децата доброволно се подчиняват на учителевата воля и я следват. Това е единственото отношение на авторитет на учителя към децата, което запазва ненакърнена светата свобода и неприкосновеност на детските души, и което все пак внася в тях определените посоки на едно правилно ръководство.

Единствено авторитетът на любящия учител е, който може да всади в детските души онова най-необходимо отношение към учител, училище, учебна работа – послушанието. То е доброволно, съзнателно и радостно подчинение на установения ред, то е желано и пак радостно участие и в учебната работа“ (пак там).

* * *

Дори съществуващите обществено-политически обстоятелства по времето, в което е написана статията „Възгледите за нагледността на М. Герасков, П. Цонев, В. Манов и П. Боев“ не могат да послужат като приемливо обяснение за критичните констатации на Ал. Маджаров, защото те не се основават на коректно позоваване на разсъжденията на П. Боев – това е преднамерена подмяна на историческата истина, а от тук и разрыв с научната етика.

Непредубеденият прочит на „Дидактика“ дава основание за следната оценка на П. Боев:

Студентите на П. Боев са били облагодетелствани да бъдат обучавани от преподавател с широк мироглед, от ерудиран учен, учен, който уважава труда и гледната точка на колегите си, който умее да води коректен научен спор, деликатно и в същото време аргументирано споделящ несъгласието си с определени постановки, но преди това извеждайки положителното в тях; П. Боев е задълбочен изследовател със собствено мнение, което е формира-

но не само на базата на сериозната научна подготовка, но и на базата на обективната преценка на общественно-икономическите обстоятелства, влияещи върху учебно-възпитателния процес и поради това не се нуждае от идеологеми и чужд авторитет, за да обоснове възгледите си. Накратко – той е човек, съзнаващ и собствената си ценност, но и ценността на всеки друг човек, и преди всичко тази на детето.

А заради непресторената човечност, възплътена в педагогическите идеи на П. Боев, те придобиват непреходна стойност както за професионалната учебно-възпитателна практика, така и за всекидневното житейско-педагогическо влияние на възрастните върху децата.

Дидактически дискурс⁴

„Що значи знание?“, „Каква е разликата между знание и познание?“, „Що значи школуване на ума?“, „Има ли изобщо „готови знания?“, „Какво значи, аз зная нещо?“, „Що е учебен метод?“,

Това е скромна част от въпросите, чиито отговори търси П. Боев преди 90 години и които само бегло рамкират основните насоки на оригиналното му мислене. Границите на проблематиката, разработена в достигналите до нас само две произведения – „Дидактика“ и „Учебни методи“, занимават мисленето на теоретици и практики и днес. Значителна част от тезите му, останали неизвестни за широк кръг педагози, поразяват със своята актуалност, оригиналност и с доказателствената сила на аргументацията им, която не следва нито каноните на времето, нито на модерността, но познава и зачита Сократ, Платон, Коменски, Песталоци, Вилман, Лай, Хербарт, Декроли, Дюи, П. Цонев, С. Гессен, М. Герасков, Д. Кацаров, Е. Хусерл.

Голяма част от теоретичните разбирания на П. Боев са естествено следствие от оригинални за времето си интерпретации по отношение на основните категории образование и обучение и на основното дидактическо отношение. Те се проектират както върху разбирането за същността и особеностите на обучението като социален феномен, така и върху различни типове отношения, които се пораждат в него и върху ролите, които тези отношения отреждат на учителя и на учениците.

Специално внимание в работата на П. Боев заслужава отношението *образование–обучение*. Образованието е обществен феномен, който се реализира далеч извън и над „индивидуалистичното отношение учител–ученик“ и е резултат от преднамерени и непреднамерени, системни и случайни образователни въздействия, както и от самообразование. Тук авторът споделя теза, която можем да открием и у М. Герасков – „значителна част от развитието на подрастващия човек се извършва от непосредственото влия-

⁴ Автор на тази част е Вася Делибалтова.

ние на природната и културната среда, от които той черпи и много отделни сведения“ (Герасков, М., 1935: 36). Очевидно концепцията за т.нар. днес информално образование не принадлежи на нашия век. За Боев това е един от начините за приобщаване към културата на общността. У Герасков ще открием малко по-крайно разбиране – „Случайното „образование“, което се придобива от непосредствения опит на личността, може да задоволява нуждите на некултурния човек, живеещ в също такава общеститие“ (пак там). Ако обаче с известни нюанси и двамата автори имат близко разбиране за образованието и единомислие по отношение на организираността на обучението, у Боев откриваме различно решение на въпроса за отношението образование–обучение. Обучението се определя като „особена форма на образованието“ (Боев, П., 1935: 50), която се отличава със своята организираност, системност, пълнота и е насочено към „сгъстяване“ на въздействията. В този смисъл целта на образованието и целта на обучението съвпадат, а начинът да се постигне тази цел се нарича учебен метод. Тук обаче следва да се направи едно уточнение – „обучението може да постигне нещо само чрез самото дете“ (Боев, П., 1941: 57) – съвсем модерна интерпретация на ролята на ученика, която очевидно няма нищо общо с понякога приписваната на времето идея за „пасивност“ на учещия, която често откриваме в съвременните анализи.

В тази плоскост на разсъждение изглежда естествено да се мисли, че въпреки че не е единствената възможност, целта може да се разглежда като определяща метода и ролята на учителя и ученика. В рамките на дидактическият материализъм учителят „улеснява ученика да усвои съдържанието“ (Боев, П., 1935: 19). При дидактическият формализъм на преден план излиза ученикът с неговата дейност, а учителят го подкрепя и участва в процеса по-лично чрез индивидуализирана помощ. Въпросът е в това, че: „Нито познание може да има без форма, нито способностите за добиването му могат без материал“ (пак там: 21). „Зная“ значи „имам „нещо““ (пак там). Оттук е повече от ясно, че един от основните въпроси, около които се конструират дидактическите решения днес – „Що е знание?“, е ключов и за концепцията на Боев. Нещо повече – предложено е и решение на актуалния днес въпрос за участието на цялата ученикова личност в обучението: „В този процес на изясняване не можем да отделим знанието от знаещия. Там също няма участие само на умствените способности, защото, психологически погледнато, няма отделни способности. В добиването на знанието участва цялото съзнание. В него има умствен елемент-зная нещо, емоционален-чувство на неудоволствие от неяснотата, и волеви-искане да добием яснота и работа за нея“ (пак там: 22). „Няма знание там, където има само усвояване на белези, съобщени от вън“ (пак там: 23).

Ако изключим конкретната терминология, а проследим логиката на мисълта, вероятно ще достигнем до въпроса какво ново казваме през пос-

ледните години. Както изглежда, преди повече от 90 години в дидактическата наука у нас е възприето категорично, че „да се знае“ не означава „да се възпроизвежда“ и че е повече от спорно съществуването на „готови знания“. „Не е достатъчно ученикът да има готови сведения за дадени неща, да знае за съществуването им. Той трябва да бъде доведен до състояние на пълно изясняване чрез лично участие в поставяне на въпросите и намиране на отговорите им по отношение на тези неща“ (пак там). Нещо повече: „Понеже познанието е едно постепенно определяне на даденото, постепенно развиване и изясняване на съзнанието и ... понеже те стават със самото съзнание на ученика, последното получава не само знанието, но и метода на неговото добиване“ (пак там: 24).

Ако разгледаме схващанията на П. Боев за обучението като процес, отново достигахме до т.нар. дидактически триъгълник – учител, ученик и съдържание, наречени „главни фактори при обучението“ (пак там: 73). Два акцента в интерпретацията на П. Боев обаче заслужават специално внимание. За автора: „Учителят и учениците се намират в непрекъснато взаимодействие“ (пак там). А в контекста на учебния процес като работен процес: „Ученици и учител са една образователна общност“. Трябва да минат повече от 50 години, за да се върнем към тази теза и на тази основа да се градят цели концепции за същността и особеностите на дидактическата комуникация и за обособяването от някои автори на „процесуално-технологичен“ подход в интерпретацията на отношението взаимодействие–обучение (Стефанова, М., 2000).

Внимание заслужава и аргументацията на автора за необходимостта от изследване на учебните методи: „Днес в теорията и практиката има едно множество учения за учебните методи и множество методи, но едно основно, окончателно разрешение на проблема липсва... Различни „планове“ и „проекти“ се стремят да се наложат като единствена методическа система в учебната практика, но все пак една такава система липсва. „Векът на методите“ си отиде, а „веът на детето“ още не е създал свои трайни методически форми, които да обхващат обучението в цялата негова всестранност. Човек би се затруднил, ако поискаше да определи методичните основи на днешното обучение – препоръчват се различни методически реформи, учителите опитват различни нови методи, а и формалните степени, макар и теоретически отречени, се прилагат все още твърде нашироко в практиката. Изобщо, едно методическо разнообразие, което само по себе си показва, че по въпроса за учебните методи нещо в дидактиката не е в ред“ (Боев, П., 1941: 4–5). Непредубеденият читател може да бъде подведен в отговора на въпроса анализ на коя историческа реалност е предложен в този текст. И днес е важно да си отговорим дали и доколко в последните години е решен въпросът, който поставят и П. Боев, и М. Герасков – каква е философската основа на учебните методи. Отговорът на този въпрос естествено преминава

през дефинирането на „учебен метод“, който в разбирането на П. Боев е свързан с начина, по който учителят предизвиква учебен процес в ученика“. При цялата дискуссионност на този подход това, което той нарича „учебен метод“, днес по-скоро може да се отнесе до стратегиите на обучение/преподаване⁵ или до отделни технологични решения. По тази причина Боев говори за три метода – догматичен, евристичен (идващ от Сократ) и активен. Видно е, че от съвременното разбиране за стратегиите на обучение липсва само появилата се в края на миналия век съвместно учене и сътрудничество. Названията, които Боев им дава, може да предизвикат както погрешни интерпретации, така и възражения, които самият автор създава и прави известни уговорки. Например Боев пише, че названието „догматичен“, не означава скованост или авторитаризъм, а по-скоро обозначава причинността за постигане на образователен резултат. Сам признава, че към метода за съжаление е изградено едно отрицателно отношение, което е провокирано повече от неправилното му приложение – извод, който спокойно можем да направим и днес.

Оттук насетне в опита си за очертаване на философска основа на учебните методи Боев достига до изводи, които днес заслужават специално внимание. „През Сократовия метод, още в древността, се е дошло до едно трето методическо начало, внесено в историята от Платон, което, обаче, за съжаление не е могло да добие тогава дидактическо значение, а е останало и до днес една методическа възможност, чието осъществяване е силно желано. Сократовият метод е проникнат действително от духа на търсене и откриване, но цялата тая активност е поставена под определенията на чуждо външно ръководство. С учението си за идеите като висше битие, за тяхната достъпност за съзерцанието и постигането им в собствената душа от всеки човек, Платон е очертал по несравним начин възможността и за самостоятелно откриване на истината, а с това и за самодейно възпитание и образование“ (пак там: 34–35). Без съмнение тези разсъждения въвеждат в дидактическата литература от това време и втория модерен днес въпрос „Що е познание?“ при това повече от половин век, преди да стане актуален в съвременното мислене. В рамките на едно твърде освободено разбиране на текста би могло да се допусне, че на основата на анализа, който прави, Боев е достигнал до предусещане на появата на конструктивизма и останалите модерни теории, провокирали днес появата на множество образователни реформи.

Казаното не означава, че всички тези на П. Боев са приемливи от съвременна гледна точка. Част от дискуссионните твърдения могат да бъдат разбрани от възприетото у автора разбиране, че: „Етимологически думата „обучение“ произлиза от руския глагол „обучать“ (пак там: 9), което е раз-

⁵ И днес се спори дали е редно да се говори за стратегии на обучение или на преподаване.

брано и възприето от Цонев като „един учи другия“. В дидактиката днес се знае, че „славянският термин води началото си от българското упоменаване „оучение“/учене с помощта на „оучител“ в школа (Стефанова, М., 2000: 53). Опитите да се тръгне от руските интерпретации и в последващите години водят до много неблагоприятия по отношение на употребата на процес на обучение и учебен процес, които са преодоляни едва към края на XX в. (вж. например Андреев, М., 1996). По тази причина Боев говори ту за учебния процес, който се извършва от ученика, учителят само го организира, ту за работния учебен процес, в който са ясни и двете роли и дори са описани вариантите за постигане на една или друга цел и по-скоро става дума за процеса на обучение. Преподаването като дейност на учителя не се разглежда самостоятелно и се споменава главно в контекста на т.нар. догматичен метод. В същото време ясно се посочва, че в рамките на учебния процес не става дума за въздействие, а за взаимодействие между учителя и учениците, стига се до идеята за „една образователна общност“. Като че ли целенасоченият авторски анализ на Боев го води към преосмисляне на основни разбирания, типични за времето, но не му позволява докрай да ги надмине.

Белезите на времето се откриват и в терминологията, и в някои интерпретации. Не може да не направи впечатление обаче отсъствието на крайни позиции, опитът за балансирана оценка на идеи и концепции, дори отречени в дадения момент, чувствителността към потребностите на практиката, препратките към интерпретацията на работещите в това време у нас в полето на дидактиката педагози.

* * *

Многопосочността на анализите, опитът да се намерят философски основания за определени дидактически решения, търсенето на цялостност и аргументираност на тезите вероятно би могло да създаде усещане за известна еkleктичност на възгледите на П. Боев. В една постмодерна ситуация това изглежда дори естествено. Познаването и признаването на ценността на направеното от другите на основата на собствени критерии, а не предопределено от модерността на определени тези, уменията да се открояват и улавят тенденции, дискусийността на текстовете и оригиналността на мисленето правят двата останали от П. Боев текста не просто огледало на времето, а ценен източник на идеи и възможност да опознаем основите на собственото си мислене.

Заклучение

Всеки опит да познаем себе си и да намерим мястото на идеите, които споделяме, в историческото развитие на обществото и науката, предполага изследване и уважение към делото на нашите предшественици. В този смисъл част от отговора на въпроса „Кои сме ние?“ се крие в познаване на сериозната научна работа на нашите предци.

Без съмнение наследството на П. Боев е поредното доказателство на отдавна защитаваната от нас теза, че: „Вероятно най-силното време на българската дидактика са годините между 1920–1945“ (Еничарова, Е., В. Делибалтова, 2013). Предубедените и повече от дискуссионните оценки на творчеството на педагозите, работили в този период, в определена степен стопира развитието на дидактическото мислене у нас по посока на създаването на собствена школа, създавайки вакуум, който е бил запълван от наследниците им в продължение на много години.

Голяма част от работата на П. Боев е загубена за поколенията, но тезите, защитавани в останалите и известни две публикации, заслужават уважение не само от съдържателна гледна точка, а и като стил на работа, качество на мисленето, опит да се избяга от клиширани оценки и крайни становища. Професионалната коректност, към която се стреми Боев, е ценен ориентир за това как би следвало да се „четат“ другите – с респект и в търсене на ценността, с ясни вътрешни критерии за оригиналност и продуктивност.

ЛИТЕРАТУРА

- Андреев, М. (1995) Процесът на обучение. Дидактика. [Andreev, M. (1995) Protsesat na obuchenie. Didaktika.]
- Боев, П. (1935) Дидактика. Вр. [Boev, P. (1935) Didaktika. Vr.]
- Боев, П. (1941) Учебни методи (Дидактична монография). С. [Boev, P. (1941) Uchebni metodi (Didaktichna monografiya). S.]
- Герасков, М. (1935) Основи на дидактиката. С. [Geraskov, M. (1935) Osnovi na didaktikata. S.]
- Еничарова, Е., В. Делибалтова. (2013) Творчеството на Петко Цонев – две гледни точки. – ГСУ, Факултет по педагогика, книга Педагогика, т. 106, 25–51 [Enicharova, E., V. Delibaltova. (2013) Tvorchestvoto na Petko Tsonev – dve gledni tochki. – GSU „Sv. Kliment Ohridski“, kniga Pedagogika, t. 106, 25–51.]
- Маджаров, Ал. (1958) Възгледите за нагледността на М. Герасков, П. Цонев, В. Манов и П. Боев. – Народна просвета, 12. [Madzharov, Al. (1958) Vazgledite za naglednostta na M. Geraskov, P. Tsonev, V. Manov i P. Boev. – Narodna prosveta, 12.]
- Стефанова, М. (2000) Дидактическо общуване. С. [Stefanova, M. (2000), Didakticheskoto obshtuvane. S.]

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 115

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 115

АКТУАЛНИ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА ПРЕД РЕАЛИЗИРАНЕТО НА ПРАВАТА НА ДЕЦАТА В НАЧАЛОТО НА ТРЕТОТО ДЕСЕТИЛЕТИЕ НА 21. ВЕК

ЕКАТЕРИНА ТОМОВА, ДАНИЕЛА РАЧЕВА,
СИЙКА ЧАВДАРОВА-КОСТОВА, РОСИЦА СИМЕОНОВА¹

Резюме. Настоящата студия представя теоретичен анализ, обхващащ различни аспекти на правата на децата и проблемните зони в тяхната реализация. Анализът и формулираните изводи се основават на критичен обзор на релевантни национални и международни нормативни документи за правата на децата, на резултати от проучвания и статистически данни. На тази база са формулирани основни изводи и препоръки за прилагане на адекватни на очертаните предизвикателства мерки и педагогически подходи, механизми и дейности. Представеният теоретичен анализ е използван като основа за конструиране на инструментариум и провеждане на емпирично проучване, резултатите от което са отразени в друга публикация, на мнението на децата относно познаването на техните права и предизвикателствата, свързани с прилагането и спазването на техните права в училищна среда и свързани социални контексти.

Ключови думи: права на децата, педагогически предизвикателства

¹ eztomova@uni-sofia.bg, d.racheva@fp.uni-sofia.bg, s.chavdarovakostova@fp.uni-sofia.bg, r.simeonova@fp.uni-sofia.bg

CURRENT PEDAGOGICAL CHALLENGES TO THE REALIZATION OF CHILDREN'S RIGHTS AT THE BEGINNING OF THE THIRD DECADE OF THE 21ST CENTURY

Ekaterina Tomova, Daniela Racheva,
Siyka Chavdarova–Kostova, Rositsa Simeonova

Abstract. *This article presents theoretical analysis, covering different aspects of children's rights and problem areas in their realization. The analysis and the conclusions drawn are based on a critical overview of the relevant national and international legislation, research and statistical data. On this basis, conclusions are formulated and recommendations are made for the implementation of appropriate measures, pedagogical approaches, mechanisms and activities, relevant to the outlined challenges. The presented theoretical analysis is used as a basis for constructing tools and conducting an empirical study, the results of which are reflected in another publication, about the children's opinion on knowledge of their rights and challenges related to the implementation and observance of their rights in school and social contexts.*

Keywords: *children's rights, pedagogical challenges*

Въведение

Конвенцията за правата на детето, приета от ООН на 20.11.1989 г., ратифицирана от Република България през 1991 г., надгражда и доразвива Всеобщата декларация за правата на човека (1948). В тази конвенция се поставя акцент върху децата като човешки същества, които се ползват от всяко едно от правата, важащи за всички човешки същества, като се отчита нуждата от специфични грижи, подкрепа и закрила спрямо децата. Това именно обуславя изготвянето на отделен документ, отнасящ се конкретно до отразяването и на детските потребности. Конвенцията за правата на детето е първият официален писмен акт, свързан със закрилата на детските права. Нейната неоспорима стойност се изразява в признаването на децата за равноправни индивиди, отчитане нуждата от осигуряване на достъпа им до цялостния набор от човешки права, съобразяване с техните мнения, осмисляни като фактор и условие за вземане на решения по отношение благосъстоянието и развитието им.

Цялостният спектър от права, засегнати в Конвенцията – социални, културни, граждански, икономически, политически, може да бъде условно разпределен в три групи: право/а на защита (закрила от насилие, тормоз, злоупотреби и др.), право/а на осигуреност (базисни потребности за оцеляване, развитие потенциала на детето, условия за здравословен и активен живот и др.), както и група, отразяваща възможността за изява на мнение, потребности и отношение към дадени въпроси, т.е. участието на децата. Възможно е и отдиференцирането на отделни права, отчитайки тяхната без-

спорна взаимосвързаност, в няколко обобщаващи категории: безопасност, сигурност, право на избор, личностно развитие. Всяка от категориите е съставена от редица ключови неотменими права, валидни за всяко дете, подкрепени и утвърдени не само от Конвенция за правата на детето, но и от множество международни, европейски и национални документи: Стратегия на Европейския съюз за правата на децата; Закон за предучилищното и училищното образование; Закон за социалните услуги; Закон за семейните помощи за деца; Семейен кодекс; Закон за хората с увреждания; Закон за борба с трафика на хора и др. (УНИЦЕФ, Ситуационен анализ на правата на децата в България, 2020).

Освен юридически проблематиката за правата на децата има своите несъмнени педагогически измерения. Те са свързани както с организирането на процеси, свързани с изучаване, усвояване, прилагане на правата на децата от самите тях, така и с подготовката на учителите и други педагогически специалисти да инициират и реализират педагогически дейности в тази насока. Динамиката на съвременните социални процеси, промяната в ежедневно функциониране, в т.ч. в резултат от бурното развитие на технологиите и скоростта на тяхното достигане до децата, са достатъчно силно предизвикателство не само пред реализирането на правата на децата, но и пред педагогическите процеси, подпомагащи формирането на съответна правна култура у всички, които взаимодействат с деца. Това важи с особена сила в началото на третото десетилетие на 21. в. както на световно, така и на национално ниво.

Цел на настоящата студия е открояване на някои основни акценти, свързани с педагогическите предизвикателства именно в този период, които би трябвало да бъдат отчитани при осъществяването на дейности с деца, насочени към осмисляне на значимостта на правата им както за самите тях, така и за другите деца, с които общуват, а дори и за деца, с които не се намират в пряко взаимодействие. Реализирането на тази цел се осъществява на базата на актуална информация от източници от последните няколко години, които очертават ситуацията, свързана с правата на децата в края на второто и началото на третото десетилетие на 21. в.

Реализираният и представен в настоящата студия теоретичен анализ е използван като основа за конструиране на инструментариум и провеждане на емпирично проучване на мнението на децата (чрез фокус-групи и индивидуални интервюта) относно познаването на техните права и предизвикателствата, свързани с прилагането и спазването на техните права в училищна среда и свързани социални контексти. Резултатите от проведеното емпирично проучване са представени в отделна публикация.

Нормативни условия, осигуряващи педагогически възможности за усвояване на знания и реализиране на правата на децата в България в началото на третото десетилетие на 21. век

Реализирането на правата на децата в която и да е държава е пряко свързано със създаваните нормативни възможности в тази насока. Тук не се имат предвид само нормативни актове, които са насочени към описване и систематизиране на правата на децата (например Закон за закрила на детето), но и такива, които предпоставят възможности за усвояване на правата на децата от самите тях, което е необходима предпоставка за прилагането им в различни пространства в ежедневието, в които се осъществяват процеси на обучение и възпитание.

Може да се каже, че в основния нормативен документ, в който са разписани такива възможности – Наредба №13 за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование, е очертано богатство от насоки за реализиране на педагогическа дейност в областта на развитие на компетентности в областта на правата на децата – от детската градина до завършване на пълния цикъл на средното образование. Макар правното образование/възпитание да не е изричен предмет на наредбата, то има ясно изразен трансверсален характер, доколкото пресича хоризонтално посочените четири вида образование. Като илюстрация може да бъде посочен начинът на интегрирането му в дефиницията за гражданското образование: „Гражданското образование е насочено към формиране на гражданско съзнание ... и е свързано със знания за ... правата и задълженията на граждани-на и с умения и готовност за отговорно гражданско поведение“ (чл. 3, (2)). Темата за правата е интегрирана и в целите на четирите вида образование, например: „...изграждане на автономна и активна личност, която: разбира и отстоява общочовешките ценности, ценностите на демокрацията и човешките права ... признава правото и ценността на различието“ (чл. 4, т. 1).

Неслучайно една от основните области на компетентност при гражданското образование е „права на човека“. В нея са разписани детайлно очакваните резултати под формата на компетентности във възрастов план. Докато за предучилищна възраст се очаква децата да могат да описват „отношение и поведение на възрастни и деца, което нарушава правата“, в начален етап се поставя акцент върху познаването на „основните права на човека и права на детето, както и основни организации и институции в тяхна подкрепа“ и върху свързването на „правата с отговорностите“, осъществявано по начин, по който се проявява „отговорност и толерантност при остояване правата си – сътрудничество и себеотстояване“. В прогимназиалния етап се набляга върху усвояване на знания за „избирателното право в България“, като се очаква учениците да могат да дефинират „основните права на детето“ и да могат „да дават примери за документи, институции и организации,

които ги гарантират“, в т.ч. да оценяват „различието в контекста на правата на човека“. При най-големите ученици компетентностите са насочени към познаване „равнищата на публичното управление“ и „правомощията на местни властови институции и процедурите за взаимодействие на гражданите с тях“, на „правата на групи със специални нужди – деца, хора с увреждания, малцинства“, разбиране на „правата на човека като рамка, която може да служи за борба с несправедливостите (напр. с корупцията, дискриминацията, неравноправието).

Област на компетентност, свързана с правата на човека, има и при интеркултурното образование. Докато в предучилищна възраст се очаква децата да имат „базови представи за правата на детето“, в начална училищна възраст вече се очаква да бъдат запознати с „международни и национални нормативни документи, отнасящи се към човешките права“ и да развиват „чувствителност към прояви на дискриминация“. Учениците от прогимназиалния етап би трябвало да могат да разграничават „индивидуални и групово-специфични човешки права“ и да умеят да идентифицират „случаи на нарушаване на човешки права“, а учениците от първи гимназиален етап – да познават „различни схващания за човешки права в зависимост от съответния цивилизационен контекст“ и „институционални механизми за реагиране при нарушаване на човешки права“, да осъзнават „легитимността на законовата уредба за защита на човешките права у нас“, да проявяват „готовност за защита на собствените и чуждите човешки права“ (Наредба №13 за гражданското, екологичното, здравното и интеркултурното образование).

Посоченото дотук илюстрира убедително отчитането на значимостта на проблематиката за правата на детето в контекста на очаквани за развитие компетентности чрез образователно-възпитателна дейност в училищна среда, както и в детската градина, особено в рамките на гражданското и интеркултурното образование. Тук обаче би трябвало да се обърне внимание на един своеобразен парадокс. Докато съдържателно проблематиката е включена, сякаш остават под въпрос реалните времеви параметри на осъществяването на съответни педагогически форми – класни и извънкласни, урочни и извънурочни, в рамките на които може по-целенасочено да се работи за развитието на посочените компетентности. Като пример могат да бъдат посочени Рамковите изисквания при организиране на часа на класа (пак там), в които на практика темата за правата на детето или правата на човека липсва като самостоятелна в списъка. Това поставя проблема за професионално-педагогическите компетентности на класния ръководител, особено в областта на възпитателната дейност, относно интегрирането на такива теми в рамките на теми като например: „Толерантност и интеркултурен диалог“, „Превенция на насилието, справяне с гнева и агресията; мирно решаване на конфликти“ и др. (пак там).

На базата на представеното може да се очертае комплекс от различни педагогически предизвикателства пред реализирането на правата на децата в България днес. От една страна, налице са възможности, предпоставени в нормативната база в областта на образованието. От друга страна обаче, възникват редица въпроси, свързани с реалното използване на тези възможности – от подготовката на учителите в областта на правата на детето (Гюрова, 2002) до практическото прилагане на форми, методи и средства от тяхна страна в реалната педагогическа дейност. Като ключов въпрос се очертава и този за повишаване интереса на учителите към проблематиката на правата на детето, техните знания в тази област и уменията им да работят както по развитие на съответни компетентности у децата, така и да съдействат за реализацията на правата на детето. С оглед динамиката на социалното развитие такъв тип подготовка би трябвало да има перманентен характер, като се актуализират знанията по отношение на основни проблемни сфери в областта на правата на детето. Това е и една от основните идеи на настоящата студия – **да бъдат очертани тези актуални проблемни сфери, които се явяват и в качеството на основни предизвикателства към педагогическата дейност в областта на правата на детето през третото десетилетие на 21. в.**

Осигуряване, гарантиране и опазване сигурността на децата

Правата, насочени към осигуряване, гарантиране и опазване безопасността и сигурността на децата, са приоритетни сегменти в политики, практики и нормативни документи, тъй като отразяват фундаментални, изконни човешки права. Безопасността обхваща не само липсата на опасни, застрашаващи живота, здравето, емоционалното и психично състояние събития, но се асоциира и с наличие на щастлива, хармонична среда, осигуряваща благосъстоянието на детето (Стратегия на Европейския съюз за правата на децата, 2021). За създаването на такава атмосфера е призовано семейството като основна структура на обществото и естествена среда за пълноценно и благоприятно развитие на детето, в рамките на която то да бъде обгрижвано и защитено. Разпознавайки важната роля на семейството, Конвенцията за правата на детето извежда като ключов момент подкрепата и закрилата на тази обществена единица, с цел поемане на отговорности и осъществяване на ползотворна грижа за децата (Конвенция на ООН за правата на детето, 1989). Изхождайки от тази гледна точка се счита, че *съществува риск относно правата, свързани с гарантиране и опазване безопасността и сигурността за децата, които живеят в условията на въоръжени конфликти, в близост до военни зони, в семейства в риск от бедност, както и тези, които са без родителска грижа или в риск от изоставяне.*

Статистически данни сочат, че около две трети от децата в световен мащаб живеят в засегната от конфликти страна, а приблизително 5,2 милиона от децата под 5-годишна възраст умират всяка година в резултат от *предотвратими събития, голяма част от които са свързани с бедност, социално изключване, дискриминация, пренебрегване на основни права*. Глобалната пандемична ситуация, в съчетание с климатичните изменения, изострят допълнително съществуващите форми на дискриминация срещу децата, *увеличават вероятността от попадане на деца и семейства в рискови ситуации*, като в пика на пандемията около 1,6 милиарда подрастващи са извън училище (Стратегия на Европейския съюз за правата на децата, 2021). В България, с население 6 916 548 към 31.12.2020 г. (<https://nsi.bg/bg/content/2975/население-по-области-общини-местоживеене-и-пол>), децата на възраст между 0–17 години са 1 189 680 (Ситуационен анализ на правата на децата в България, 2020). От тях, по данни на НСИ, 343 700 живеят в бедност, 301 деца под една година умират през 2020 г., а настанени в домове за медико-социална грижа са 408. Счита се, че децата с увреждания са в по-голям риск от изоставяне, поради което се нуждаят и от специфични грижи, засилена подкрепа към семействата, изразяваща се в материални средства и ресурси, различни подпомагащи здравословното състояние и социалното включване механизми и инструменти (пак там).

Именно в аспект осигуряване на безопасна и здравословна среда за децата е и апелът, отправен посредством Резолюция на Европейския парламент относно правата на децата по повод на 30-ата годишнина от Конвенцията на ООН за правата на детето, призоваващ към „защита и укрепване на правата в областта на майчинството и бащинството“, постигане на равновесие между личния и професионалния живот, отразяващо се и върху благодеяствието на децата, тъй като те „имат право да бъдат с родителите си, да прекарват достатъчно време заедно и да разполагат с достатъчно средства, за да живеят в безопасна и щастлива среда“ (Резолюция на Европейския парламент относно правата на децата, 2019, чл. 21). Във връзка с безопасността е и чл. 7 от Конвенция за правата на детето, постановяващ, че всяко дете следва да бъде регистрирано веднага след раждане, имайки право на име и националност, също да познава и да получава грижи (доколкото е възможно и приложимо) от родителите си (Конвенция на ООН за правата на детето, 1989). Концепцията е затвърдена и от чл. 9, според който детето не бива да бъде извеждано от семейната среда, с изключение на случаите на упражнено насилие, тормоз, пренебрегване или действия (и бездействия), застрашаващи здравето и живота му (пак там), като се уточняват и редица мерки, съобразно ситуации, свързани с раздяла на родителите, смърт, задържане и др.

Дискриминацията като проблем пред реализиране на правата на децата

В чл. 10 от Закона за закрила на детето (2000) се посочва, че „всяко дете има право на закрила за нормалното му физическо, умствено, нравствено и социално развитие и на защита на неговите права и интереси“, което е възможно в пълна степен единствено, ако не е налице дискриминация съобразно пол, религиозни убеждения, раса или друг аспект от идентичността, потребностите, възгледите и желанията на детето. В този контекст в Конвенция за правата на детето е споменато задължението на държавите членки да уважават и гарантират правата на всички деца, включително осигуряване на защита срещу всички форми и прояви на дискриминация срещу деца или техните родители/настойници (Конвенция на ООН за правата на детето, 1989, чл. 2). Въпреки заложеното в Конвенцията, както и разписаното в Закон за закрила на детето – „не се допускат никакви ограничения на правата или привилегии, основани на раса, народност, етническа принадлежност, пол, произход, имуществено състояние, религия, образование и убеждения или наличие на увреждане“ (Закон за закрила на детето, 2000, чл. 10, ал. 3), в България, а също в европейски и в световен план, са налични проблеми, които понякога са обяснявани като свързани с дискриминация.

Особено показателен за ситуацията в Европа е докладът „Нашата Европа, нашите права, нашето бъдеще“, в който са отразени резултати от допитване до над 10 000 деца относно тяхното мнение – запознати ли са със своите права, дали и как те се спазват, какви са техните преживявания, свързани с достъпа до здравеопазване, образование, дали са били подлагани на дискриминация или различаващо се отношение и други. Резултатите са взети предвид при изготвяне на Стратегия на Европейския съюз за правата на децата (2021–2024) и структуриране на множество препоръки за мерки, механизми и инструменти, подкрепящи спазването правата на децата, включително срещу дискриминация. Според данните от доклада, *повечето деца не се усещат лично дискриминирани, но едновременно с това, едно на три деца е преживяло някакъв вид различно отношение – 54% при 11-годишните и 83% от 17-годишните, като разликата се аргументира с възможността по-големите деца да са по-запознати с формите на дискриминация, да имат познания и осмислени идентичности, да съзнават по-ясно проявите на нетолерантност (Нашата Европа, нашите права, нашето бъдеще, 2020).*

Сред най-често докладваните причини, поради които децата са подложени на различно отношение, са: външен вид (19%), пол (15%), училищни резултати (8%), проблеми с психичното здраве (6%). Нуждата от преосмисляне на съществуващите практики и регулации в областта права на децата е подчертана и от факта, че *повече от половината от децата с физически, интелектуални, сензорни затруднения или аутизъм, мигрантите, бежан-*

ците, децата от етнически малцинства споделят преживяно различно третиране (пак там). Сред тях едно на четири деца от етнически малцинства посочват, че са били обект на нетолерантно отношение на база раса/етническа принадлежност (24%) или външен вид (27%); проблеми с психичното здраве (23%), или външен вид (41%); децата с увреждания изброяват като причини за различно отношение спрямо тях външния вид (31%), специфичното увреждане (21%), проблеми с психичното здраве (21%), пол (20%) или училищни резултати (16%) и др. (пак там).

Гореспоменатите данни очертават възможности за прояви на дискриминация спрямо уязвими групи в обществото, например деца от етнически малцинства, деца с увреждания, но подсказват и че *деца и от неуязвими групи също преживяват нетолерантно отношение спрямо себе си*, продиктувано от набор от разнообразни причини. Това води до извода, че са необходими още усилия за разработването на актуални механизми, осигуряващи защита на децата, от една страна, а от друга – повишаващи информираността в насока толерантност, солидарност, съпричастност, подкрепящи съжителството в интеркултурна среда на мир, уважение и разбирателство, с отчитане на проявите на дискриминация като фактор, увеличаващ усещането за несигурност и намаляващ степента на безопасност на средата. Всички тези дейности имат ясно изразен педагогически характер и могат да бъдат основно съдържание на богатство от дейности, организирани както в училищна, така и в извънучилищна среда.

Насилието – актуален проблем в съвременната реалност

Дискриминацията, нетолерантното отношение са в основата и на някои видове насилие, упражнявано включително и срещу деца, в това число език на омразата, тормоз, физическо, психическо, емоционално насилие. Конвенция за правата на детето призовава държавите членки да предприемат всички възможни и подходящи мерки (легални, административни, социални, образователни), с цел защита срещу всички форми на физическо и психическо насилие, тормоз, нараняване, пренебрегване или експлоатация (Конвенция на ООН за правата на детето, 1989, чл. 19). Сред видовете насилие е и домашното, определено в Закон за защита от домашното насилие (2009, чл. 2, ал. 1) като: „всеки акт на физическо, сексуално, психическо, емоционално или икономическо насилие, както и опитът за такова насилие, принудителното ограничаване на личния живот, личната свобода и личните права, извършени спрямо лица, които се намират в родствена връзка, които са или са били в семейна връзка или във фактическо съпругеско съжителство“, като в чл. 2, ал. 2 е уточнено, че „за психическо и емоционално насилие върху дете се смята и всяко домашно насилие, извършено в негово присъствие“.

В законовата рамка ясно са упоменати и конкретни права на децата, свързани със закрила срещу насилие, включващи правото на закрила от „въвличане в дейности, неблагоприятни за неговото физическо, психическо, нравствено и образователно развитие“; „нарушаващите неговото достойнство методи на възпитание, физическо, психическо или друго насилие и форми на въздействие, противоречащи на неговите интереси“; „използване за просия, проституция, разпространяване на порнографски материали и получаване на неправомерни материални доходи, както и срещу сексуално насилие“; „въвличане в политически, религиозни и синдикални дейности“ (Закон за закрила на детето, 2000, чл. 11). Счита се, че детските градини, училищата и центрове за подкрепа за личностно развитие следва да организират специфични дейности, ориентирани към превенция на насилието и тормоза, на проблемното поведение, в сътрудничество с всички участници в образователния процес (ЗПУО, 2015, чл. 185). Освен това е необходимо и „гарантирането на основните права на децата да бъдат зачитани тяхното достойнство и физическа и психологическа цялост чрез фокус върху общата (първична) превенция на всички форми на насилие, осъществявана чрез системата на социалните услуги, общественото здраве, образованието, и други подходи“ (Национална програма за превенция на насилието и злоупотребата с деца, 2017–2020: 16).

Въпреки ясното дефиниране в закони, подзаконови, нормативни документи на понятието „насилие“ и извеждането на конкретни мерки както за превенция, така и за закрила, в това число и подкрепа за жертвите и психологическа и друга помощ за малолетни и непълнолетни извършители (превъзпитание, реинтеграция и др.), все още множество деца биват подлагани на различни форми и видове насилие в семейна, училищна и/или социална среда (Стратегия на Европейския съюз за правата на децата, 2021). Като пример може да бъде посочен фактът, че една четвърт от жертвите на трафик в рамките на Европейския съюз са деца, като преобладават момичетата, отвлечани и транспортирани с цел сексуална експлоатация (пак там). Разновидности на насилие и тормоз са отчетени и в доклад на PISA за 2018 г., посочващ, че 23% от учениците споделят за преживян тормоз в училище – физически, вербален или релационен (прикрит, свързан с увреждане на социалните отношения) поне по няколко пъти месечно (пак там).

Конкретно в България, 33,9% от учениците споделят, че са подложени на тормоз, а 18,7% споделят за преживени удари и избуствания от техни съученици поне няколко пъти месечно (УНИЦЕФ, Ситуационен анализ на правата на децата в България, 2020). В доклад на УНИЦЕФ за ситуацията в България относно насилието е посочено, че едно на всеки три деца (и млади хора) споделя, че е било жертва на физическо насилие, като при момчетата процентът е по-висок – 37,2%, отколкото при момичетата – 25,6%. Физическото насилие се проявява най-често у дома, а децата с по-нисък социално-

икономически статус и тези с увреждания са в по-голям риск във всяка среда (Яроу, Е., Хеджис, С., Хамилтън, К., 2020). Относно емоционалното насилие данните показват, че то е най-често срещаната форма, посочвана от 45,9% от децата и младите хора за преживяна в детството. Емоционалното насилие се проявява по-често в училище, в социалната среда, като тук се включва и кибертормозът, жертва на който е едно на всеки 10 деца. Отново децата с увреждания и тези, живеещи в бедни условия, са в по-голям риск (пак там).

Преживяване, свързано със сексуално насилие, е споменато от 16% от децата и младите хора, в случая момичетата са жертва по-често от момчетата – съответно едно на всеки 5 и едно на всеки 10. Също така „момичетата съобщават двойно по-често от момчетата, че са били жертви на сексуален тормоз онлайн, три по-често, че са били подложени на (офлайн) сексуален тормоз и сексуални посегателства, и почти пет пъти по-често, че са били принуждавани към сексуални действия“, а децата с увреждания „съобщават двойно по-често, че са подложени на онлайн тормоз, и до осем пъти по-често, че са били жертви на сексуално посегателство или изнасилване, в сравнение с децата без увреждания“ (Яроу, Е., Хеджис, С., Хамилтън, К., 2020: 8). Едно от всеки 10 деца споделя за акт на пренебрегване (при хранене, водене на училище, осигуряване на медицинска помощ), като по-висок е рискът при децата с увреждания, тези от ромски произход, такива, които не живеят с биологичен родител, и децата от бедни семейства (пак там). Установено е, че децата, споделящи, че са жертва на един вид насилие, в пъти по-често споменават и преживян тормоз под друга форма, същевременно е засечена и взаимозависимост между различните среди – ако детето е подложено на насилие в дома, то е по-висока вероятността и за прояви на тормоз в училище или в общността (пак там).

Изхождайки от гледна точка множеството разнородни прояви на насилие и тормоз, докладът „Нашата Европа, нашите права, нашето бъдеще“ (2020) цели и установяване мненията на децата относно варианти за повишаване ефикасността на мерките по защита и превенция. Преобладават становищата, че следва *да се осигури повече подкрепа към жертвите на насилие, също необходими според децата са и усъвършенствано законодателство, училищни програми, насочени към преодоляване на насилието, промени в нагласите спрямо децата като цяло, повишено внимание и изслушване от страна на възрастните*. Имайки предвид, че поради пандемията в световен мащаб жертвите на насилие са се увеличили с 85 милиона, следва прилагането на допълнителни мерки с цел увеличаване ефективността на закрилата на децата срещу насилие. **Самите деца споделят и мнението, че е нужно по-голямо внимание върху превенция на училищния тормоз, тъй като, според тях, съществуващите практики не са достатъчни – учителите понякога са наясно, че са налични прояви на тормоз, но не предприемат**

необходимите действия. Бездействието в такива ситуации „изпраща обезкуражаващото съобщение, че извършителят ще предложи неискрено извинение, за да избегне наказание и тормозът ще продължи както преди“ (пак там: 72). Следователно **децата подчертават значимостта на разкриване причините за проявите на насилие в училище, на осведоменост от страна и на ученици, и на учители относно малцинствата, важността на социалното включване, на изслушване на децата, когато споделят за преживяванията си, на наличието на доверен човек (възрастен), който да подпомага и подкрепя децата** (пак там).

Условията на живот като детерминанта за реализацията на правата на децата

Несъмнено безопасността и сигурността на децата обхващат множество различни аспекти от живота им, сред които и условията на живот в обществото. При конфликтни и размирни ситуации в дадена страна се наблюдават случаи на миграция, предпоставящи излагането на децата бежанци и мигранти на риск от насилие и тормоз, трафик на хора и сексуална и трудова експлоатация. През 2019 г. е отчетено, че 33 милиона от мигрантите в интернационален мащаб са деца (Стратегия на Европейския съюз за правата на децата, 2021), в България за същата година непридружените деца, търсещи убежище, са 521, като преобладават момчетата на възраст между 14 и 17 години (УНИЦЕФ, Ситуационен анализ на правата на децата в България, 2020). Настанените лица в центровете на Държавната агенция за бежанците за 2020 г. са 1031 (настанени на външен адрес са 197), а непридружените малолетни и непълнолетни лица (предадени на дирекция „социално подпомагане“) са 236 (<https://www.mvr.bg/министерството/programni-dokumenti-otcheti-analizi/статистика/миграционна-статистика>).

Ситуацията в Украйна от м. февруари 2022 предизвиква нова бежанска криза в Европа. В нея една от най-големите и най-потърпевши групи е тази на децата. По данни на УНИЦЕФ „два милиона деца са били принудени да избягат от Украйна, докато войната бушува“, а „повече от 2,5 милиона деца са били вътрешно разселени“ в страната. За да се „намалят рисковете, пред които са изправени децата и младите хора, УНИЦЕФ, ВКБООН, партньорите от правителствата и гражданското общество“ инициират създаването на „Центрове за подкрепа на деца и семейства „Blue Dot“ в приемащите бежанци страни“ като Молдова, Румъния, Словакия. Тези центрове са своеобразни „безопасни пространства, предоставящи услуги и информация на едно място за пътуващите семейства“ и имат за цел да „помогнат за идентифицирането на непридружени и разделени деца ... да гарантират тяхната защита от експлоатация, както и да служат като център за достъп до основни услуги“ (УНИЦЕФ: Два милиона деца бежанци бягат от войната в Украйна...,

2022). В края на март 2022 г. изпълнителният директор на УНИЦЕФ К. Ръсел апелира световната общност да вземе под внимание „спираловидно“ развиващата се ситуация в Украйна, тъй като „броят на децата, напускащи домовете си, продължава да нараства“ и е от особена важност „да помним, че всяко едно от тях се нуждае от закрила, образование, безопасност и подкрепа“ (пак там). В тази връзка чл. 22 от Конвенция за правата на детето постановява, че държавите членки следва да приложат подходящи мерки, които да гарантират получаването на хуманитарна помощ, грижа и защита за деца-бежанци, независимо дали са придружени или не, също да осигурят спазване на правата им. Изключително важна е концепцията, подкрепена и от Стратегия на Европейския съюз за правата на децата, свързана с *осмислянето на децата-бежанци и мигранти на първо и най-съществено място като деца, които имат права, които имат нужда от закрила, помощ и подкрепа, защото в голяма част от случаите са преживели тежки форми на насилие (войни, въоръжени конфликти, физически и други посегателства)*.

Подсигуряването на сигурна, безопасна и хармонична среда трябва да важи в пълна степен и за децата с различен тип и вид увреждания, като чл. 23 от Конвенция за правата на детето (1989) уточнява, че за всяко дете с психическо или физическо увреждане трябва да се гарантира пълноценен и достоен живот и условия, осигуряващи автономност и активно участие в обществото. Тъй като е отчетено, че децата с увреждания са в по-голям риск от изоставяне, са предвидени мерки в подкрепа за семействата – разпознаване правото на специална грижа, необходими ресурси и асистенция; съобразяване със специфичните потребности, също с финансовото положение на родителите, гарантиране ефективен достъп до образование, здравеопазване, рехабилитация, подготовка за професионална реализация и възможности за отход и свободно време, така че детето да постигне възможно най-пълноценно социална интеграция и личностно развитие, културно и духовно развитие.

Детското психическо и физическо здраве като приоритет в политиките за децата

В контекста на здравеопазването е и спецификацията, посочена в чл. 24 от Конвенцията за правата на детето, постановяващ правото на децата на възможно най-високия здравен стандарт и стремежът на държавите членки да осигурят достъп до такъв тип здравеопазване, включващо подсигуряване на питателна храна и чиста вода (когато е нужно), грижа за майките, информация за хигиенни навици, хранене, кърмене и пр., съобразяване с опасностите на замърсяването на околната среда и др. В Закона за закрила на детето (2000), чл. 6а, има текст, който е в разглеждания тук контекст.

Недохранването, от една страна, се явява проблем, застрашаващ живота и здравето на децата. Засечена е по-висока степен на недохранване сред

децата от етнически малцинства (УНИЦЕФ, Ситуационен анализ на правата на децата в България, 2020), но от друга страна – през последните десетилетия е лесен достъпът до всякакви храни, имащи изключително негативно отражение върху развитието на подрастващите, в това число водещи до затлъстяване и наднормено тегло. Резултати от проведено проучване, представени в доклад „Нашата Европа, нашите права, нашето бъдеще“, сочат, че в Европейския съюз приблизително една пета от децата изпитват липса на адекватен достъп до храна понякога, който проблем се задълбочава от пандемичната криза. По данни от Стратегия на Европейския съюз за правата на детето (2021) едно от всеки 3 деца в Европейския съюз (между 6 и 9 години) е с наднормено тегло или затлъстяване, при което е увеличен рискът от диабет, кардиоваскуларни заболявания, рак, преждевременна смърт. Възможна друга причина за зачестяващите случаи на затлъстяване при деца са и понижените нива на физическа активност, която допринася за цялостното здравословно състояние и пълноценно развитие.

В България ситуацията също е проблематична относно здравословното състояние на децата и здравеопазването. Сред предизвикателствата е фокусът върху физическия аспект на здравето, липса на достатъчно внимание към психичното здраве, емоционалното, социално и когнитивно развитие (УНИЦЕФ, Ситуационен анализ на правата на децата в България, 2020). Като проблем се очертава и незадоволителното равнище на подкрепа към родителите, в това число отчитане на социалните фактори и условия, представляващи пречка пред осъществяване на здравословен начин на живот – психическо състояние на родителите (депресии, агресия, разстройства), нисък социално-икономически статус, пренебрегване, тормоз, малтретиране (пак там). *Ако родителите живеят в крайна бедност, страдат от различни психични и/или личностни разстройства, не участват на пазара на труда, то следва да им бъде оказана помощ и подкрепа, тъй като в противен случай те трудно биха се грижили оптимално за децата си, следователно тяхното здравословно състояние би било в риск, както и сигурността и безопасността им като цяло.*

В рамките на Европейския съюз приблизително една трета от децата (респонденти в проучването за доклада „Нашата Европа, нашите права, нашето бъдеще“, 2020) споделят липса на достъп до нужните им медицински/здравни услуги, като затрудненията в тази насока са повишени за малцинствата (включително мигранти, деца с увреждания или от етнически малцинства. Неглижиран проблем не само в България се оказва и психичното здраве – около едно на 10 (момичетата и по-големите деца са изложени на увеличен риск) от респондентите заявяват, че изпитват проблеми в това отношение, свързани с депресия или тревожност, а едно от 5 от децата казват, че се чувстват тъжни през повечето време (пак там). Малцинствените групи отново са в повишен риск. Сред споменатите причини за тревожност и тъга

са несигурност за бъдещето, тормоз и други предизвикателства в училище (пак там). Проучване, описано в доклада на УНИЦЕФ „Изследване на насилието над деца в България“ акцентира и върху психично здраве на респондентите, чрез въпроси относно тяхното благосъстояние и ментално състояние. Резултатите показват, че около половината от запитаните деца споменават преживян стрес или безпокойство в някакъв момент, а 6% се чувстват тревожни всеки ден или през повечето време. Приблизително една трета съобщават за проблеми с контролиране на гнева си в някои ситуации, според 3% това се случва редовно (Яроу, Е., Хеджис, С., Хамилтън, К., 2020).

Психичното здраве е изключително значим аспект от цялостното благосъстояние и здравословен начин на живот на децата, неотменим компонент от щастлива, сигурна, безопасна и хармонична среда и единствено чрез адекватни и навременни, подходящи грижи в тази насока е възможно пълноценното развитие и осъществяване потенциала на детето. Сред препоръчителните мерки по посока осигуряване подкрепа и съдействие по посока менталното здраве са разпознаване на децата като приоритет в националните стратегии за психично здраве и конструирането на мрежи за сътрудничество между семействата, училищата, младежта и други институции и организации (Стратегия на Европейския съюз за правата на децата, 2021).

Предизвикателства по отношение здравето на децата се явяват и: ранните раждания, тъй като „новородените и техните малолетни и непълнолетни майки са в риск от социално изключване и изолация, в риск от изоставяне, negliжиране, злоупотреба, поради липса на зрялост, на умения, знания и мотивация за добро родителстване“ (Национална програма за превенция на насилието и злоупотребата с деца, 2017–2020: 9); абортите и недостатъчната информация по посока сексуалното здраве; финансирането на здравеопазването и предлаганите услуги за майки и новородени деца, за деца и подрастващи. Глобалните проблеми, свързани с климатичните промени и замърсяването на околната среда – води, въздух, почви – оказват влияние и върху здравето на децата, като в световен план повече от един на всеки 5 случая на смърт на дете под 5-годишна възраст е в резултат (пряко или непряко) от екологични рискове и проблеми (Резолюция на Европейския парламент относно правата на децата, 2019). Всички гореспоменати елементи, както и редица други, следва да бъдат фокус в политики и практики на България и ЕС като цяло, за да се осъществи реформиране и подобрене на здравеопазването, за да бъдат медицинските и здравни грижи и услуги усъвършенствани, индивидуализирани, специфицирани, планирани с грижа и замисъл по посока потребностите на детето и неговото здраве. Това предполага сериозни педагогически интервенции в сферата на здравното, половото и екологичното образование и възпитание, както в часа на класа, така и чрез учебно

съдържание по различни учебни предмети или чрез дейности в областта на неформалното образование.

В Резолюция на Европейския парламент от 11.0.2021 г. относно правата на детето с оглед на стратегията на ЕС за правата на детето се изказват опасения по отношение на недостатъчния достъп до здравни услуги, вследствие на кризата, предизвикана от Ковид-19, поради което е налице „нарастваща и пряка заплаха“ за благосъстоянието и развитието на децата, „включително по отношение на психичното им здраве“. Сред най-новите предизвикателства пред европейската общност са и тези, свързани с осигуряване на адекватни медицински грижи и услуги за децата и бременните жени, бежанци от Украйна, в приемащите ги държави.

Позовавайки се на данни от проучване сред младите хора в ЕС, осъществено от ChildFund Alliance, Eurochild, УНИЦЕФ и други, от януари 2021 г. в Резолюцията се изказва тревога от факта, че „в много държави – членки на ЕС, се наблюдава увеличение на процента на самоубийствата“ и че „в целия ЕС почти един от всеки петима“ младежи „е отговорил, че има проблеми с психичното здраве или проявява симптоми на депресия или тревожност“, а това би могло да „доведе до опустошителни дългосрочни социални и икономически последици за обществото, като децата и подрастващите са сред изложените на най-голям риск“. Препоръчва се да се вземат „мерки за осигуряване на добър достъп до здравеопазване за децата и семействата, в съответствие с програмата „ЕС в подкрепа на здравето“, като същевременно се вземат предвид трудностите, които срещат децата по отношение на достъпа до това право“ (Резолюция на Европейския парламент относно правата на детето, 2021, чл. 18).

Сигурността и безопасността на децата биват застрашени и при наличие на употреба или злоупотреба с психоактивни вещества, тъй като те повишават уязвимостта в контекста на здравето, образованието и развитието, проявите на насилие, трафика на хора и редица други направления. С така насоченост е и чл. 33 от Конвенция за правата на детето, според който държавите следва да въведат всички необходими мерки по отношение закрила на децата от употреба на психоактивни вещества, участие в производството и разпространението им (Конвенция на ООН за правата на детето, 1989). Редица други закони, подзаконови и нормативни документи в Европейския съюз и конкретно в България (Закон за закрила на детето, Закон за контрол върху наркотичните вещества и прекурсорите и др.) извеждат мерки, свързани със защита на децата в този аспект, също уточняват възможностите за лечение на зависимости, намаляване на вредите от употреба, за психосоциална рехабилитация. Данните, получени от различни проучвания относно употреба на психоактивни вещества сред малолетни и непълнолетни лица, затвърждават необходимостта от продължаваща работа по структуриране на политики, програми и практики с цел превенция и информираност,

сред които и специално насочени с педагогически характер, основно в областта на превантивната възпитателна дейност в училищна и извънучилищна среда. През 2018 г. например момичетата и момчетата на 11 години споделят, че са употребили алкохол през последните 30 дни (съответно 10% и 15%), а при децата на 13 години процентите са 31% от момчетата и 32% от момичетата (УНИЦЕФ, Ситуационен анализ на правата на децата в България, 2020). Проблематично е и разпространението на тютюнопушенето сред децата, като в България процентът на пушещи лица на 15 и повече години е 36%, докато за Европейския съюз данните показват 28,73% (пак там).

Отражения на бедността върху детското развитие

В безспорна взаимовръзка със здравословния начин на живот, с цялостната безопасност и сигурност на детето са и условията, в които то живее – местоживее, вид на дома и домакинството, наличие на определени фактори, уреди, средства и ресурси, материали. Правото на всяко дете на адекватен стандарт на живот, подкрепящ неговото физическо, ментално, духовно, морално и социално развитие е разписано в чл. 27 от Конвенция за правата на детето. *Подходящите условия на живот са ключови, тъй като за децата, които растат в бедност и риск от социално изключване е по-трудно да постигат и поддържат добри училищни резултати, да получат навременни и адекватни здравни грижи, като цяло да се реализират успешно и да развият потенциала си.* Децата с такъв стандарт на живот е по-вероятно да бъдат в ситуация на безработица, социално изключване и продължаваща бедност и след достигане на пълнолетие, поради липсата на достатъчно възможности и перспективи, поради ограничения, произтичащи от социално-икономическия им статус. За тях може да бъде по-трудно набавянето на учебници, материали, ресурси, понякога дори присъствието в училище (проблеми с облеклото, транспорта и др.), участието в училищни и извънучилищни дейности, които се заплащат допълнително, може да бъде затруднен достъпът до качествено образование, както и до обогатяващи и надграждащи активности, организирани извън училищното образование. Това може да се отрази негативно на тяхното когнитивно, социално, емоционално развитие, явявайки се пречка пред тяхната личностна, социална и професионална реализация.

Когато човек е поставен в условия на недоимък, когато трябва да се грижи ежедневно за задоволяване на базови потребности чрез набавяне на храна, вода, топлина и други, то той/тя не би имал/а възможността да се фокусира върху по-различни цели и самоусъвършенстване, респективно не би имал/а достатъчно възможности да подпомага развитието на детето си. Поради този факт, също заради установените в Конвенция за правата на детето и други документи положения, страните членки на Европейския съюз разработват политики, практики и механизми по отношение осигуряване

базов минимум за семействата в риск от бедност и социално изключване, с цел гарантиране тяхното оцеляване и придобиване на повече възможности за развитие, за „излизане“ над прага на бедност за дадената страна.

Невинаги предприетите мерки са достатъчни, което е подчертано и в данните на Евростат за 2019 г. в тази насока: делът на децата в Европейския съюз, които живеят в риск от бедност и социално изключване, е 22,5%, за България в частност е 33,9%. Цялостно, най-висок е рискът при домакинствата с един родител/настойник и дете/ца (40,3%), с двама възрастни с три или повече деца (27,2%) (по данни на Евростат за 2019 г.). Фактор е и образованието на родителите – 50,8% от децата в семейства с родители, образовани в ниска степен, са в риск от бедност, докато делът е 7,5% за онези, чиито родители са образовани във висока степен. Също значение има произходът, като децата с поне един родител с мигрантски произход са в по-голям риск от бедност (31,7%), в сравнение с останалите (14,4%) (пак там). Децата, живеещи в селски райони, в най-отдалечените локации в ЕС, с мигрантски или ромски произход, са изложени на три пъти по-голям риск от бедност и социално изключване (Стратегия на Европейския съюз за правата на децата, 2021). В България е регистрирано едно от най-високите равнища на бедност и неравенство в доходите – „целият дял от 40% на домакинствата с деца и с най-ниски доходи с деца има по-малък общ доход от 10-те процента с най-висок доход“ (УНИЦЕФ, Ситуационен анализ на правата на децата в България, 2020: 16)

Резултатите от проучване, описани в доклада „Нашата Европа, нашите права, нашето бъдеще“ показват, че *почти една трета от децата в Европейския съюз срещат трудности при намиране на средства за училищни екскурзии, книги, занимания след училище и транспорт*. Ефектите на пандемията от Ковид-19 се отразяват също и върху нивата на риск от бедност и социално изключване. Предполага се, че с около 150 милиона ще се увеличи броят на децата, живеещи в бедност (Нашата Европа, нашите права, нашето бъдеще, 2020). Липсата на материални средства предполага и влошени условия в дома, в това число повишени нива на шум, невъзможност за обособяване на лично пространство, студени помещения през зимата, ограничен достъп до интернет – елементи, съобщени с по-голяма честота от деца от малцинствени групи (пак там). Важен за безопасността е и самият квартал, в който живеят децата, като едва една трета от респондентите считат, че имат достъп до адекватен публичен транспорт, почти една трета смятат, че кварталът им не предлага възможности за развиващи дейности и забавление (пак там).

Всяко дете има правото на подходящ старт в живота, на равни възможности от най-ранна възраст, поради което *работата в насока осигуряване социалното включване е изключително значима*, както и подкрепата към семействата в риск от бедност. В тази насока е формулирана и първата

по ред цел за устойчиво развитие на ООН, ориентирана към изкореняване на бедността във всички форми и проявления, и чиято визия е свързана с под-сигуряване базов стандарт на живот и подкрепа, социална закрила за всички хора, включително най-бедните и най-уязвимите, за да е възможен равно-поставеният достъп до права, икономически и природни ресурси, като реди-ца от другите цели са пряко или непряко свързани с първата (изкореняване на глада, редуциране на неравенствата, добро здраве и благосъстояние и др.) (<https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>).

Може да се каже, че това е едно от съвременните предизвикателства, спрямо което все още има недостатъчен педагогически интерес от гледна точка на интегрирането му като проблемна област, която може да бъде дис-кутирана в час на класа или в подходящи по форма и тематика извънкласни и извънучилищни дейности.

Експлоатацията на деца като глобален проблем

В Конвенция за правата на детето е ясно очертана нуждата от закрила на децата срещу всички форми и видове сексуална експлоатация и сексуален тормоз като проституция, порнография, изнасилване, насилие, нежелани сексуални контакти и други (чл. 34); необходимостта от закрила спрямо всякакъв вид експлоатация (чл. 36); потребността от защита срещу отвлече-не, продажба или трафик на деца (чл. 35). Срещу трафика на хора и в цялост насилието, включително над деца, са насочени и две от подцелите на 16-ата цел за устойчиво развитие на ООН („насърчаване на мирни и приобщаващи общества за устойчиво развитие, осигуряване на достъп до правосъдие за всички и изграждане на ефективни, отговорни и приобщаващи институции на всички равнища“): 16.1 „значително намаляване навсякъде на всички форми на насилие и свързаната с насилие смъртност“; 16.2 „слагане край на злоупотребата, експлоатацията, трафика и всички форми на мъчения и наси-лие над деца“ (Резолюция на Европейския парламент относно правата на децата, 2019).

Мерки за превенция и закрила в горепосочените направления са описа-ни и в българското законодателство, специфично за трафика на хора те са посочени главно в Закон за закрила на детето, Закон за борба с трафика на хора, Национална стратегия за борба с трафика на хора (2017–2021). Устано-вено е, че приблизително една от четири жертви на подобен трафик в Евро-пейския съюз е дете, като по-голямата част от тези деца са момичета, въвле-чени с цел сексуална експлоатация (Резолюция на Европейския парламент относно правата на децата, 2019). Данни от доклад на прокуратурата за 2020 г. разкриват броя деца, които са жертви на сексуално насилие: 536 деца, 352 от които са под 14-годишна възраст и 184 на възраст между 14 и 17 години (Го-дишен доклад на прокуратурата, 2020), а според данните за 2019 г. 33 деца на

възраст над 14 години стават жертви на трафик на хора, 26 от тях са момичета, въввлечени с цел сексуална експлоатация (Годишен доклад на прокуратурата, 2019).

Във връзка с бежанската криза, възникнала в началото на 2022 г., УНИЦЕФ изразява своите опасения за безопасността на „децата бежанци във и извън Украйна“, които „се намират в ситуация на повишен риск от насилие, експлоатация и злоупотреби“. В Наръчника на УНИЦЕФ с насоки за закрила на разселени деца и деца бежанци във и извън Украйна се подчертава, че „сред хаоса и объркването“, съпътстващи търсенето на сигурно място за спасение от войната, жените и децата „могат да се превърнат в обект на експлоатация от трафиканти или други групировки под прикритие, които твърдят, че искат да ги насочат към услуги (като регистрация, подслон, здравни грижи, образование и др.)“. Сред най-заstraшените от подобни действия се определят „децата, които са непридружени или разделени от семействата си“, а „за жените и момичетата, особено онези, които пътуват сами, насилието, основано на пола, което включва и трафик с цел сексуална експлоатация“ се посочва като „реална заплаха“. Заслужава изключително внимание онази част от насоките, в която ясно се отбелязва, че „рисковете за отвлечане, трафик с цел продажба и експлоатация и незаконно осиновяване на деца са по-големи на местата, където по принцип има нарушения на правата на детето или наличие на голям брой хора, които преминават границите“ (Насоки за закрила на разселени деца и деца бежанци..., 2022).

Явно е, че такива данни са силно предизвикателство пред педагогическата работа, насочена към превенция на децата от различни видове експлоатация и трафик в началото на третото десетилетие на 21. в.

Участие на децата в съдебни процедури и техните права

Значими са усилията по отношение спазването правата на децата и осигуряване на спокойна и безопасна среда в случаите, когато е нужно те да бъдат разпитвани от органите на реда, да свидетелстват в съда и при други подобни ситуации, в това число и ако самото дете е обвинено или подозирано за извършване на престъпление. Според чл. 40 от Конвенция за правата на детето, когато дете е обвинено или заподозряно, разпознато като нарушител на закона, то следва да се третира по начин, който не нарушава неговото достойнство, който подсилва уважението на детето към човешките права и свободи на останалите и който отчита възрастта му, поощрява реинтеграцията и заемането на конструктивна роля в обществото. Важно е осигуряването на подходяща и спокойна среда за детето, за да може то да участва безопасно и да бъде изслушано, необходимо е и съобразяване с възрастовите особености и потребностите, спазване на всички права на детето и осмисля-

не на най-добрия негов интерес в конкретната ситуация (Стратегия на Европейския съюз за правата на децата, 2021). В този аспект в Закона за закрила на детето се посочва, че във всяко административно или съдебно производство, по което се засягат права или интереси на дете, то задължително се изслушва, ако е навършило 10-годишна възраст, освен ако това би навредило на неговите интереси (чл. 15, ал. 1), а ако детето няма навършени 10 години, изслушването може да се осъществи в зависимост от степента му на развитие.

Положителен пример в този план е откриването на „сини стаи“ в България – помещения, чиято цел е именно подсигуряване на сигурна среда за детето и защита на най-добрия му интерес при участие в съдебно производство, при спазване на процедурите и принципите на справедлив процес и получаване на необходимата информация по случая (УНИЦЕФ, Ситуационен анализ на правата на децата в България, 2020). Общо 25 са тези стаи на територията на България, но все още не са разработени стандарти и правила за употребата им, липсват и официално изведени данни по отношение броя на децата, разпитвани или свидетелствали на годишна база в „сините стаи“ (пак там), което затруднява анализът на техните предимства и ползотворността им.

Правата на детето в дигиталната среда

В Хартата на основните права на Европейския съюз са посочени и други две права, отнасящи се и до децата и свързани с тяхната безопасност – правото на свобода и сигурност (чл. 6) и на защита на личните данни (чл. 8). Постановено е, че всеки човек, в това число и децата, има право на свобода и сигурност, на защита на личните му данни, които трябва да бъдат обработвани без корисни цели и съгласно определените в законовата рамка положения, като събраните данни следва да са достъпни за лицето, на което принадлежат и то да има право на промени в тях (Официален вестник на Европейския съюз, 2016). От съществено значение е гарантирането на правата на децата, свързани с поверителност, защита на личните данни и достъп до съдържание, което е съобразено с възрастта им – елементи, които следва да бъдат неотменима част от дигиталните продукти и услуги, включително за деца с увреждания (Стратегия на Европейския съюз за правата на децата, 2021).

В този контекст потребност представлява *предоставянето на възможности и инструменти за деца и родители, чрез които да бъде контролирано времето, прекарано пред екрани, поведението на децата в дигитална среда, да бъде коментирана проблемността на зависимостта и прекалената употреба на устройства, твърде интензивното потребление на съдържание*. Важно е и засилването на мерките срещу достъпа на децата до

вредно и опасно съдържание в дигиталната среда, неподходящи рекламни съобщения и др., като такива мерки могат да бъдат: достъпни начини за докладването и блокирането на определени канали, ефективни инструменти за верифициране на възраст (Стратегия на Европейския съюз за правата на децата, 2021), координация и сътрудничество на междуинституционално ниво и с бизнеса за идентифициране и подвеждане под отговорност лица, разпространяващи такова съдържание, повишаване информираността на децата за опасностите в дигитална среда и начините за тяхното редуциране и преодоляване. Потребността от подобни действия е подчертана от данните, представени в Стратегия на Европейския съюз за правата на децата, сочещи, че през 2020 г. почти една трета от момчетата и 20% от момчетата (респонденти при проучване „Нашата Европа, нашите права, нашето бъдеще“) са попадали на проблематично съдържание в интернет веднъж месечно, а децата от малцинствени групи преживяват подобни разстройващи моменти по-често.

Опасностите в интернет не се изчерпват с прояви на дискриминация и нетолерантност, възможни са също случаи на сексуален тормоз, склоняване към проституция, вербуване за секти и радикализирани групировки, промотиране злоупотребата и разпространението на наркотични вещества, привличане в схеми за трафик на хора, неправомерен достъп до данни и информация, включително снимки и видеа с цел отмъщение или детска порнография, разпространение на дезинформация и пропаганда и множество други застрашаващи здравето и живота на децата действия.

Неблагоприятно за децата е и прекомерното време, прекарано пред екран, поради риска от проблеми със зрението, влошаване на стойката и състоянието на гръбначния стълб, заседяването. Причина за безпокойство е и *възможността за влошаване на психичното здраве, за поява на стрес и дефицит на вниманието*, а пандемията от Ковид-19 наложи значително увеличаване на времето, което децата прекарват в интернет и като цяло пред различни устройства, което поражда допълнителни рискове, в това число и засилване на неравенствата (Стратегия на Европейския съюз за правата на децата, 2021).

За да може децата да бъдат достатъчно информирани за опасностите в дигитална среда, но и да бъдат достатъчно подготвени за оползотворяване на възможностите, съществуващи в онлайн пространството, да бъде формирана у тях и развита дигиталната компетентност, се влагат разнопосочни усилия, като сред тях е изготвянето на План за дигитално образование (2021–2027), чиято концепция е насочена към изграждане на дигитална грамотност и преодоляване на дезинформацията (<https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-planbg>).

В България също са в сила закони и разпоредби, гарантиращи сигурността на децата в онлайн пространството и в медиите, важно е и правило-

то, валидно за държавите от ЕС, за предоставяне на достъп на децата до масмедии в национален и международен план, а училищата следва да поощряват запознаването с източници на информация в аспект физическо и психично здраве, личностно, социално, духовно и нравствено развитие и благосъстояние (УНИЦЕФ, Ситуационен анализ на правата на децата в България, 2020). След 2018 г. е задължителен за осъществяване, в рамките на час на класа, и компонентът „медийна грамотност“, залегнал в Наредба №13 за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование (Държавен вестник, 2016 и 2018). Тази необходимост е подчертана и от данните от доклад PISA 2019, показващи, че за същата година лицата на възраст между 16 и 19 години в България използват в най-ниска степен интернет, в сравнение с връстниците им в Европейския съюз, а главни причини за престоя в онлайн среда са забавлението и комуникацията с приятели (УНИЦЕФ, Ситуационен анализ на правата на децата в България, 2020), тоест недостатъчно време се отделя за информиране, развитие, обогатяване на знания и умения, личностно самоусъвършенстване. Изчислено е също, че през 2019 г. лицата на възраст между 16 и 19 години, които имат базови или средни дигитални умения са 57%, при средно отчетени 83% за ЕС (пак там). Тези данни показват, че е налична нужда от конструиране на практики и програми в подкрепа на дигиталната грамотност, на формирането и развитието на дигитална компетентност у деца и подрастващи, което е сериозно педагогическо предизвикателство както с дидактически, така и с възпитателни измерения (Господинов, 2016).

Отпадането от училище като проблем пред пълноценната реализация на правата на децата

В контекста на безопасността и сигурността превенцията на отпадането от училище е изключително важна като социално-педагогическа дейност, тъй като децата, които не посещават такава институция поради една или друга причина нямат достъп до качествено образование, представляват уязвима група, в риск от бедност и социално изключване, понижена информираност и грижа за здравето и благосъстоянието, и редица други проблеми. В рамките на Европейския съюз, отпадналите от училище деца са 10%, а завършилите средно образование са 83%, за ромските деца процентите са съответно 60 и 28% (Стратегия на Европейския съюз за правата на децата, 2021).

В България, за учебната 2019/2020 г. напусналите училище деца са общо 17 490, а сред причините са: напускане по собствена преценка (нежелание за продължаване), общо 2600; поради семейни причини – 5910, в следствие заминаване в чужбина напусналите са 5646 (<https://www.nsi.bg/bg/content/3435/учащи-и-напуснали-по-причини-и-степен>

-на-образование). Най-голям е броят напуснали поради нежелание за посещение на училище при децата от VIII до XII клас – 1490 (8,52%), но не е малък и броят на учениците, отпаднали в начален етап (282), също тези от V–VII клас – 729 души. Проблематични са и данните от доклад PISA за 2018 г., показващи, че 1 на всеки пет младежи в Европа не притежава базови умения за четене, математическа компетентност и компетентност в областта на точните науки и инженерството (Василева, Н., 2018).

Тези данни свидетелстват за налагаща се координация и работа по посока повишаване мотивацията на учениците и техните родители по отношение на ученето и присъствието в училищната среда, осмисляне ценността и значението на образованието, помощ и закрила за онези деца и семейства, които са в риск от бедност и социално изключване, които са от малцинствени или други уязвими групи. Насочени именно в тези посоки са: чл. 283, ал. 8 от ЗПУО, постановяващ, че сред средствата за осигуряване на равен достъп до образование и подкрепа за личностно развитие е и „реализиране на училищни програми за превенция на отпадането от училище и за намаляване броя на преждевременно напусналите“, Механизъм за съвместна работа на институциите по обхващане и задържане в образователната система на деца и ученици в задължителна предучилищна и училищна възраст (<https://www.lex.bg/en/laws/ldoc/2137184744>), както и различни локално приети програми (в отделните училища) за превенция на ранното напускане на училище.

Активното гражданство, гласът и участието на децата

Съобразяването с най-добрия интерес на децата обхваща и **изслушване на тяхното мнение и желания, уважаване правата им на избор и участие**. От съществено значение е предоставяне на възможност на децата *да споделят своите виждания, убеждения, интереси, които да бъдат отчитани при вземане на решения, касаещи детето*, важно е **да бъде поощрявано активното им участие във всички процеси, имащи връзка с развитието и реализацията им**, както и да се насърчава отстояването на мненията и позициите им им чрез съответни методи и механизми. По този повод чл. 12 от Конвенция за правата на детето указва задължението на държавите да обезпечат децата, способни да формулират собствените си виждания, с правото да изразяват мнението си по всички въпроси, които ги засягат, като това мнение се разглежда във връзка с възрастта и зрелостта на лицето. Пряко свързано с гореизложеното е и правото на свобода на словото, в съчетание със свободата на търсене, получаване и предаване на информация и идеи, вербално, писмено, в печата или друг вид медия, уважение правата и репутацията на другите, протекция на националната сигурност и обществен ред, морал и здраве.

„Участието на детето е ръководен принцип на Конвенцията на ООН за правата на детето. Целта е да се повиши разбирането, че децата не са просто обекти, а фактори в собственото си човешко развитие“. На базата на Конвенцията за правата на детето са предпоставени възможности за участие на децата, тяхното изслушване и вземане предвид на мнението им като „фактор за защита на интересите и правата на детето“. За самото дете това е „начин за придобиване на социални умения, граждански компетентности и увереност, които подкрепят неговото развитие и съдействат за достигане на пълния му потенциал“ (Бяла книга за детето, 2021: 65).

В България, Закона за закрила на детето (2000) уточнява правото на детето на свободно изразяване на мнение относно засягащи го въпроси, като се предвижда и търсенето на съдействие от страна на детето за изпълнение на това право (чл. 12). Правото на свобода съдържа и други аспекти, сред които е правото на свобода на мисълта, съвестта и религията, при уважаване и правото и отговорността на родителите (или настойниците) – да насочват малолетните и непълнолетните в техния избор, да предоставят съвети, съобразени с възрастта и израстването им (Конвенция на ООН за правата на детето, 1989; ЗЗД, чл. 14.1).

Тези права са ключови, тъй като подпомагат процеса на формиране на идентичност у децата, изграждането на светоглед и цялостното развитие на личността – способстват уменията за самоанализ и саморефлексия, за проява на асертивност и толерантност, за сформирание на адекватна самооценка, за собствена изява и самоинициативност. Имайки възможност за споделяне на своите възгледи и участие при конструиране на решения, децата развиват значими способности за реакция в различни ситуации, за анализ на фактори и условия, за преценка и откриване на причинно-следствени връзки, за структуриране и аргументиране на активна гражданска позиция, за поемане на отговорност и преодоляване на предизвикателства, за оформяне на перспектива за бъдещето и целеполагане. Всички тези качества, умения и характеристики обуславят и по-голямата вероятност у детето да се изградят ценности по отношение уважение правата на другите, също солидарност, равнопоставеност, социална отговорност, съпричастност.

Именно поради все по-широкообхватното съзнаване правата на избор, свобода на мнение и участие на децата, редица изследвания се фокусират върху тях, а набор от международни и български документи постановяват необходимостта от разпознаването и уважаването им. Доказва се като валидно твърдението, че децата са „не само лидери на бъдещето, но и граждани и лидери в настоящето“ (Стратегия на Европейския съюз за правата на децата, 2021), от което произтича и една от целите на Стратегия на Европейския съюз за правата на детето – сътрудничество между деца и възрастни по посока конструиране на по-здравословни, по-устойчиви и издръжливи, по-справедливи и равнопоставени общества за всички хора по света (пак там).

Предизвикателства пред формирането на култура на детското участие

Възможността участието на децата да допринесе за просперитета на обществото е подчертана и в рамките на Резолуция на Европейския парламент относно правата на децата (по повод на 30-ата годишнина от Конвенцията на ООН за правата на детето), изразяваща идеята за изграждане култура на детско участие на равнище семейство, общност, също на местно, регионално, национално и европейско (Резолуция на Европейския парламент относно правата на децата, 2019). Отправен е и призив към държавите членки за повишаване участието на децата в законодателството, чрез разработване на механизми, включително в рамките на местните, регионалните, националните и европейските асамблеи, както и се акцентира върху факта, че „децата участват все по-активно в публичните политики и имат все по-добра способност да изразяват волята си да се ангажират в качеството си на засегнати граждани, които предизвикват промяна“ (пак там, чл. 50), и чиито действия имат пряко отражение върху политическите дискусии по време на различни форуми на Европейския съюз. С такава насоченост е и една от препоръките, спомената в СЕСПД, насърчаваща създаването на специална платформа (Платформа за участие на децата в Европейския съюз), чрез която да бъде осъществена връзка между отделни механизми за детско участие на различни равнища, също да се подпомогне включването на децата в процеса на вземане на решения на ниво ЕС (Стратегия на Европейския съюз за правата на децата, 2021).

Гледната точка на децата по въпроси, свързани с изследваната тематика, е отразена в резултати от реализирането на проект „Развитие на ефективни политики за спазване на правата на децата“ (2019). На въпроса *„Знаят ли децата у нас какви са правата и отговорностите им при участие в процеса на вземане на решения, които се отнасят до тях?“* по 9,7% от децата отговарят „Изцяло съм съгласен“ и „Изобщо не съм съгласен“, 16,1% – „По-скоро съм съгласен“, 22,6% – „Нито съм съгласен, нито несъгласен“, 38,7% – „По-скоро не съм съгласен“ и 3,2% – „Не знам, не съм информиран“ (Бяла книга за детето, 2021: 65). Като коментар на тези резултати се посочва ролята на „информираността на децата за техните права и отговорности при участие в процеса на вземане на решения“, разглеждана като „основен фактор в процеса на прилагане на детското участие“ (пак там).

Интерес представляват и отговорите на въпроса *„Какво трябва да се промени по отношение на детското участие в България“*. 80,6% посочват като отговор – „Да се информират децата за правото им на участие“, 67,7% – „Децата да имат възможност не само да изказват мнение, но и то да бъде взето под внимание“ и „Да се мотивират децата да са по-активни“; 61,3% – „Да бъдат създадени условия за активно участие на деца с увреждания, деца

от малцинства, деца от бедни семейства и деца бежанци в процесите на вземане на решения, които се отнасят до тях“ и „Държавните институции да включват по-активно децата, когато вземат решения“; 38,7% – „Да се променят законите“, 29% – „Родителите повече да изслушват децата си“ (пак там: 66). Тези данни се потвърждават от резултати от осъществено национално представително проучване, при което на въпроса „Смятате ли, че мнението на децата се взема предвид при разработването на политики за деца, или не? 78% отговарят, че мнението на децата не се взема предвид при разработването на политиките, които ги засягат“ (пак там: 68).

В периода 2019–2020 г. „на свои заседания, членовете на Съвета на децата споделят, че от страна на институциите не срещат разбиране за изпълнение на различни техни идеи. С тях се общува на сложен за децата език и децата не биват допускани до информация, особено до такава, свързана с развитие на политики за деца. Децата споделят, че тяхното мнение често не се взема предвид в решения, които ги засягат, включително и в семейна среда“. Като решение на констатираното, смятат, че „именно децата трябва да търсят как да решават сами проблемите си, и начините, чрез които гласът им да бъде чул, като на първо място това е семейството и най-близкото им обкръжение“. Специално внимание се отделя „върху засилването на работата на членовете от Съвета с кметовете на общини и работещите за създаване и изпълнение на политики за деца на местно ниво“ като проявление на правото на детско участие.

Важно място като възможност за детско участие заемат училищните съвети, разписана в Закона за предучилищното и училищното образование „като форма за участие в обсъждането при решаване на въпроси, засягащи училищния живот и училищната общност, в т.ч. училищния учебен план, получаване на съдействие от училището и от органите на местното самоуправление при изразяване на мнение по въпроси, които пряко ги засягат, както и при участие в живота на общността“. Констатира се сериозен интерес към формирането на такива съвети – само в 7,6% от училищата в България няма ученически съвети (пак там: 68–69).

Видно от представените данни е, че въпреки полаганите усилия и въвеждането на значими политики и практики, все още съществуват предизвикателства пред осигуряването на детското участие, респективно изявата на мнение, вземането на решения от страна на децата. Подобен извод може да бъде формулиран и по отношение педагогическата практика, където е необходима продължаваща работа, насочена към преосмисляне и усъвършенстване на редица концептуални, организационни и процесуални аспекти, ограничаващи детската инициативност и асертивност. Потребно е осъвременяване на съществуващи педагогически технологии и въвеждане на новоконструирани такива, акцентиращи върху самостоятелността и самоактуализа-

цията на ученика в рамките на динамично променящия се социален контекст.

Възпитателни взаимодействия по посока поощрение изявата на децата и стимулиране стремежа им към участие, развитие на способностите им за адекватна преценка и реакция в разнообразни социални ситуации е възможно да бъдат интегрирани както в часовете по отделни предметни области, така и в часовете на класа. Ключови са подходите, поставящи ученика в центъра на образователния процес, в рамките на които всички дейности са ориентирани към изграждане на детската личност, в сътрудничество със самото дете. От съществена значимост е фокусът върху свободното конструиране на опита и интересите на децата в хода на реализиране на педагогическата технология. Правото на избор, инициативата при очертаване на дейностите и перспективата за личностно усъвършенстване, детското участие следва да са основни детерминанти. По този начин се осигурява свобода и пространство за изява на детските способности, заложби, мнения, спомага се за изграждане на качества и ценности като асертивност, толерантност, солидарност, на мотивация за поведенчески проявления, базирани върху общочовешките ценности, за участие в социалнозначими дейности, за самоусъвършенстване.

Конкретно в часа на класа, като неурочна възпитателна форма, приоритетни следва да са дейностите с подчертана възпитателна насоченост – дискусиите, самостоятелната и груповата работа, решаването на казуси, проектната дейност, като е възможно голяма част от активностите да са изнесени извън класната стая (в различни обществени пространства, посещения на обекти, инициативи...). Това би опосредствало интегрирането на знания, умения и отношения на различни информационни и практически равнища с цел преодоляване на „статичността“ във възпитателния процес и поощряване на действеността, стимулиране развитието на самоуправляваща се автономна личност, способна да споделя свободно своите гледни точки и да анализира спокойно чуждите, да си сътрудничи, да проявява емпатийно поведение и да преодолява агресията, да бъде критична към негативните проявления в общуването (към собствените и тези на другите).

С оглед гореизложеното, специфично по отношение осигуряване спазването и оползотворяването на правата на децата на участие, изява на собствена позиция и вземане на решения, сред основните цели в рамките на възпитателния процес следва да бъдат:

- създаване на чувство за принадлежност към класната общност чрез изграждане на добронамерени взаимоотношения и взаимодействия със съучениците от класа;
- вникване в смисъла на базовите човешки ценности (съпричастност, солидарност, взаимопомощ, свобода, толерантност, отговорност и др.) и повишаване на мотивацията за осъществяване на социалнозначими дейности;

- изграждане на трансверсални умения и нагласи за включване в разнообразни познавателни и практически дейности (работа в сътрудничество, саморегулация, самоконтрол, саморефлексия, емпатийно поведение, проява на уважение, асертивност);

- развитие на рефлексивност по отношение на поведението – формиране на собствено разбиране за различните житейски ситуации и личното си участие в тях, изграждане на умения за адаптиране към социалното пространство и варианти на взаимодействие;

- формиране на нравствени, автономни, хармонични личности.

За реализиране на така описаните цели би могло да се работи чрез подходящи методи и дейности, например: разписване от самите ученици на правила на класа, организиране на ученически парламент, избор на президент на класа (всеки месец или на няколко месеца, за да има ротация), извършване на проектни дейности, организиране и участие в ученически семинари (на равнище клас, училище, други училища). Подобни активности са в пряка взаимовръзка със самоуправлението и могат да спомогнат за изграждане на набор от значими качества, умения, характеристики: инициативност, формулиране и изява на собствена позиция, аргументиране на лично мнение, вникване в различни становища и гледни точки, критично мислене, осмисляне и регулиране на собствени мисли, чувства, емоции, действия и поведение в цялост, подготовка, организиране и осъществяване на разнообразни дейности самостоятелно.

Благоприятстващи развитието на умения за изява на личностна позиция и за вземане на решения, също способстващи стимулиране на детското участие, могат да бъдат и различни инициативи – благотворителни кампании, мероприятия, свързани с екологични проблеми, с преодоляване на разнообразни предизвикателства. Досегът на децата до подобни инициативи, участието в тях чрез изработка на предмети, личностно или групово представяне (танц, песни и др.), самото посещение може да бъде предпоставка за формиране чувства на емпатия и солидарност, „пробуждане“ на желание за подкрепа и оказване на помощ, за проява на активна позиция, запознаване с реални житейски ситуации и проблеми и стимулиране интереса към намиране на подходи и решения за тяхното редуциране. По този начин е възможно и мотивиране на децата към търсене на сведения за седемнадесетте глобални цели на ООН за устойчиво развитие (2015–2030), пряко съотнесени към част от заложените в редица от провежданите инициативи въпроси – намаляване на бедността, на социалните и други неравенства, решение на породените от климатични промени проблеми в обществото, също свързани с набор основни човешки права (<https://www.globalgoals.org/>).

В този контекст пример за инициатива в подкрепа повишаване на осведомеността и изграждане на способности и умения в сферата на правата на детето, е проведеният от УНИЦЕФ и организацията „Заедно в час“ кон-

курс – „Образование по права на децата“, в който се включват 47 училища от 28 населени места в страната (<https://zaednovchas.bg/konurs-pravata-na-decata/>). Разнообразни събития с такава насоченост организира и младежка мрежа „Мегафон“, явяваща се платформа за детско участие, организирана в партньорство с Национална мрежа за децата (<https://nmd.bg/campaigns/detsko-utchastie/>).

Добри практики съществуват и на локално равнище, като сред примерите са инициативата „неВъзможно е!“ – Център за ученически инициативи, проекти и възможности за всеки“, „Младежки парламент“ в гр. Самоков, „Детски и младежки парламент към Общински детски комплекс“ в гр. Варна.

Учредяването на Центъра за ученически инициативи е продиктувано от потребностите на децата, заявяващи, че „основен проблем за всички ученици в училището ни е фактът, че не стъпваме много сигурно, с увереност и желание в различни нови инициативи. Често се изправяме пред страхове и съпротиви, свързани с това, че не вярваме достатъчно в способностите си, не познаваме уменията си и това ни води до формулировки като „Не мога“, „Невъзможно е“ (Национална мрежа за децата, 2014: 33). Именно с цел преодоляване на подобни предизвикателства възниква и Младежкият парламент в гр. Самоков, чиято основна цел е „да работи така, че младите хора в Самоков да получат по-широки възможности за реализиране на техни идейни проекти и да получат по-големи шансове за реализация“, също „да се възпитат граждански ценности като толерантност, равнопоставеност, активност, критичност, посредством учредяване на реално действаща структура“ (пак там: 36). Общината разпознава Парламента за важен партньор в аспект дискутиране на политики за деца и младежи, а участниците в инициативата подчертават ползотворността ѝ, споделяйки, че „самите ние се развихме като личности, научихме много, научихме се да даваме, да гледаме на себе си като на част от цялото, да говорим и да се борим за това да бъдем чути“ (пак там: 36). Сходни са успехите на варненския детски и младежки проект, явяващ се „като изразител на правото на участие на децата и младите хора“ (пак там: 39).

Съотносимост на правото на избор към правата на детето

Актуално звучи въпросът за това каква е съотносимостта на правото на избор към правата на детето, декларирани в Конвенцията на ООН за правата на детето.

Етимологията на думата „избор“ показва няколко смислови значения, които биха помогнали за очертаване на възможностите за търсене и изследване на избора като право на човека, респективно – на детето. Според Речника на българския език, разработен от Институт за български език на БАН

(2001), думата „избор“ може да бъде разбрана, от една страна, като „отделяне, предпочитане на едно от две или повече неща; избиране“, като „възможност да се предпочете едно пред друго“ – предполагащо разделение/разделяне, но и като събирателно понятие, което отразява „разнообразие обикн. от предмети или лица, от които може да се избира“. Понятието има и смислово значение, което се свързва с политическия избор на „представители на върховна власт“ и/или „длъжностни лица“, които трябва да изпълняват ръководни или законодателни функции, което само по себе си предполага както разделяне, така и обединяване – около каузи, идеи, вярвания и пр.

Изборът е в основата на човешката свобода. Той се свързва с възможността да се *взимат решения, от които зависят както последващите действия, така и съответните последствия*. Именно това прави изборът колкото желана възможност, толкова и предизвикателство.

Вземането на решения съпътства човешкото ежедневие. В някои случаи то е обичайна дейност, която се свързва с предпочитания, насочени към задоволяване на базови потребности. В други случаи се отнася до изграждане на перспективни линии, имащи отношение към близкото и/или далечното бъдеще, оказващи дълготрайни въздействия върху личността и общностите. И в единия, и в другия случай е желателно решението да бъде основано на знание.

В зависимост от начина, по който се вземат решенията, се определя и естеството на избора, който може да бъде определен като:

1. Самостоятелен – в случаи, при които решенията са взети от един човек въз основа на неговия опит, възгледи, нагласи, отношения, вкус, светоглед и пр. При този тип избор е желателно личността да е проучила разноразлични мнения, въз основа на които е достигнала до собствени заключения, а от там и до съответно решение. Отговорността за последствията от самостоятелното решение е еднолична.

2. Съвместен – в случаи, при които решението съвместява различни гледни точки, основава се на стремежа да се удовлетворят в максимална степен очакванията и интересите на всички участници, които имат отношение към последствията. Този тип избор се прави въз основа на преговори, допитвания, дебати и дискусии, а решенията се взимат обикновено чрез гласуване. Отговорността от подобен тип избор е споделена, което в не редки случаи прави трудно определянето на носителя на отговорността за последствията (особено когато последствията са негативни, деструктивни или престъпни).

3. Асистиран – тогава, когато е необходимо еднолично решение, но до него се стига с помощта на съветници – специалисти в конкретна област, приятели, родители, съмишленици и др., които имат отношение към обекта на избор, не са ангажирани с даване на окончателно становище и нямат пряк интерес от последствията, но в една или друга степен решението ги засяга.

Този тип избор се прави на основата на приемане и отхвърляне на хипотези, на приемане и отхвърляне на твърдения, чужд опит, лични и чужди наблюдения и пр. Отговорността за последствията е еднолична и се носи от този, който взима окончателното решение.

4. Контролиран – тогава, когато за достигане до решение са предоставени малко или ограничени възможности и липсват други алтернативи. Обикновено изборът в подобни случаи е труден и съдържа елементи на принуда. Решението за него се взема групово или индивидуално, а отговорността за последствията се носи от контролираният.

5. Задължителен – тогава, когато са предоставени точно определени алтернативи, предварително оценени като ползотворни за избирацият, измежду които е задължително да се направи избор с някаква определена цел.

6. Информиран – в случаи, в които изборът се основава на предварително изучаване на чужд опит или на научни резултати. Този вид избор изисква повече ресурси от гледна точка на време, подбор и анализ на информация, отчитане на евентуалните позитиви и негативи въз основа на получените данни, верифициране на информацията, посредством собствено експериментиране, апробиране на авторски модел на желания резултат и т.н.

7. Неинформиран – в случаи, в които изборът се прави импулсивно, базира се на непълна, неточна, а в някои случаи – липсваща информация, а решението се взима в кратки срокове, под въздействието на емоции и ирационални пристрастия. При този вид избор се разчита на благоприятното стечение на обстоятелствата, на късмета или на великодушието на потърпевшите от последствията, следващи решението.

Пред необходимостта от взимане на решения и правене на избори са изправени както възрастните, така и децата. Динамичната действителност, в която живее всеки съвременен човек, налага понякога решенията да бъдат вземани все по-бързо, а изборите да бъдат правени все по-спешно. Това налага нуждата от оптимално познаване на общоприетите човешки права и свободи, задължения и отговорности, които сами по себе си биха могли да се разглеждат като своеобразна територия, границите на която се определят от гарантирането, зачитането, упражняването и защитаването на правата на всеки един човек поотделно. Преминаването на тези граници обичайно предполага съответни санкции. Но нерядко пристъпването на границите придобива форми, за които дори санкциите не са възпиращ фактор. Такива са многообразните проявления на дискриминация, насилие, експлоатация на хора, както и ежедневни действия и постъпки, които оказват непосредствено въздействие върху човешкото достойнство, здраве и благополучие и рефлектират върху решенията и изборите на потърпевшите – както възрастни, така и деца.

Изучаването в училище на правата както на възрастните, така и на специфично детските създава условия за осмисляне и определяне на собст-

вените граници и тези на другите хора в ежедневиия живот и взаимоотношения от всяко дете. То подпомага формирането на позитивна нагласа към хуманността в човешките отношения още в детството, намиращо израз във вземането на хуманни решения и правенето на хуманни избори в зряла възраст, гарантиращи мирното и достойно съвместно съществуване на хората и общностите. Именно поради това, образованието и възпитанието на децата по правата на човека се разглежда като гаранция за мирно бъдеще на човечеството.

В индивидуален аспект, изборите, които човек прави в детството си, воден от дързостта и смелостта на младостта, могат да се окажат решаващи за неговата зрялост. Така например, в съвременната действителност, наситена с информационни технологии от всякакъв род и вид, дори изборът да натиснеш един бутон или не би могъл да се окаже определящ. Това налага необходимостта от формиране на умения у съвременните деца за определяне на адекватни лични граници на допустимост при взаимодействията и взаимоотношенията с околните, които да спомагат за рационалното взимане на решения и правене на избори в детска възраст, неразделна част от които са знанията за правата, задълженията и отговорностите – своите и на другите.

Имайки предвид факта, че всички човешки права, включително тези, декларирани в Конвенцията за правата на детето на ООН (КПДООН), са взаимосвързани и трудно могат да бъдат разглеждани независимо едно от друго, все пак могат да се диференцират полетата, които са най-пряко относими към правото на детето на избор. Гарантирането на право на избор е детерминирано до голяма степен от основните принципи, на които се основава прилагането и утвърждаването на Конвенцията, а именно – недопускане на дискриминацията въз основа на какъвто и да е признак, основаване на първостепенното значение на най-висшия интерес на детето при всички решения, които се отнасят до него, както и осигуряване на оптимални условия за оцеляване и развитие.

Правото на избор е най-видимо в чл. 14–17 на Конвенцията за правата на детето, които декларират правото на формиране и споделяне на възгледи, правото на мнение по всички въпроси, които имат значение за живота и развитието на детето, правото на избор на културно и религиозно самоопределяне, на личен живот, на сдружаване и достъп до информация, както и на лична свобода и семеен живот. Но то се съдържа и в онези части на Конвенцията, които се отнасят за правата на такива особени групи деца, каквито са децата с увреждания, деца бежанци и мигранти, деца лишени от родителска грижа, деца в конфликт или в контакт със закона, както и там, където за неговото ясно диференциране са необходими допълнителни пояснения.

Реализирането на правото на избор е пряко свързано и с основните предизвикателства, стоящи пред детското участие в началото на третото десетилетие на 21. в.:

- „Увеличаване на участието на децата/учениците в живота на общността за включването им във вземането на решения по въпроси, които ги засягат, както и за поемане на отговорност и въвличане в тяхното изпълнение.

- Формирането на лидерски качества у децата и способности за критично мислене и вземане на информирани решения, за развитие на предприемачество и способност за себеизразяване и себеизява.

- Привличане на деца и възрастни в съвместни дейности и каузи на национално, регионално и местно ниво.

- Организиране на допитвания до децата от различни възрасти в периода на детството за значимите теми в детския живот, върху които е необходимо да се акцентира повече и да бъдат взети предвид за политиките за детско развитие.

- Осигуряване на условия за постоянни консултации с децата от страна на училищата и други органи, които предоставят услуги за деца, като се приемат подходящи мерки за подкрепа на правото на децата да изразяват собствените си възгледи като всяко човешко същество.

- Насърчаване и улесняване на създаването на структури и детски организации, които се управляват от и за деца и младежи на местно и регионално ниво“ (Бяла книга за детето, 2021: 70).

Успешното преодоляване на описаните в текста предизвикателства е безспорно свързано с организирането на педагогическата практика в съответствие с международните и национални изисквания и препоръки относно обезпечаване на правата на децата, повишаване осведомеността в тази насока, в това число и на самите деца, осигуряване на възможности за изява на мнение, вземане на решения, правене на избор и участие. Постигането на тези цели, на локално, общностно и международно равнище, е възможно да бъде спомогнато посредством интегрирането на редица стратегии, методи и дейности, сред които са:

- ✓ осигуряване на условия, подкрепящи груповата и проектно насочена работа, предполагащи формирането на умения и нагласи за работа в екип и сътрудничество с околните, за проява на съпричастност и уважение към мнението и способностите на другите, за саморегулация, саморефлексия и самооценка, както и изграждането на качества като креативност, съобразителност и находчивост;

- ✓ практически ориентирани задачи повишават мотивацията и интереса у децата, подпомагат приложението на натрупан опит и придобити способности в практичен план при осъществяване както на личностнозначими, така и на социоцентрични действия (като пример може да бъде посочено изработването на предмети за благотворителна дейност);

- ✓ разискване (не само в класната стая, но и в хода на различни събития) на казуси, свързани с личностните и социалните интеракции, включи-

телно общовалидните човешки права, чрез което да се спомогне осмислянето на комплексността на взаимоотношенията и значимостта на интернализирането на фундаменталните ценности, както и открояване на добри примери за конструктивно общуване, поставяне на акцент върху възможни адекватни реакции, решения и приемливи прояви в този аспект;

✓ наблюдение и/или участие в различни кампании и инициативи, посещение на разнообразни обекти, като чрез включване в подобни преживявания и съ-преживявания е възможно да се опосредства развитието на съобразителност, солидарност и социална отговорност у учениците, на стремеж към участие в социалнозначими дейности, едновременно с което да засили позитивното отношение към формиране на собствена позиция и личностна изява;

✓ стимулиране на ученическото самоуправление, съдействащо за поощряване инициативността у децата, за развитие на уменията за формулиране, изказване и обосновка на собствена позиция, планиране и осъществяване на самостоятелна работа, самоорганизация.

Заклучение

Съвременните деца са поставени пред многообразие от предизвикателства. В техния живот семейството, училището, и все по-осезаемо – медиите, по-конкретно тези във виртуалното пространство, са основните фактори, които оказват решаващо въздействие върху детския живот, развитие и благополучие в началото на третото десетилетие на 21. в. Те са социалните феномени със специфични, но понякога противоположни въздействия, които произтичат от възможността им в определени случаи да подпомагат, а в други – да създават условия за възпрепятстване на реализирането на детските права, доколкото имат пряко или косвено отношение към определящите за детското развитие условия за живот, сигурност, здраве и социална активност. Те са и тези, от които децата очакват подкрепа при вземането на решения и правенето на избори в многообразната действителност, в която живеят.

Съвременната динамична реалност изисква от децата ежедневно да правят все повече избори – и в реална, и във виртуална среда. Това обуславя необходимостта от формиране на умения от тяхна страна за вземане на оптимални решения, но и определя необходимостта от създаване и прилагане на адекватни на съвременните потребности на децата подходи и методи за системно изграждане и развитие на култура на детското участие в разнообразни среди и условия. Именно образованието и възпитанието на основата на детските и общочовешките права и отговорности са предпоставка и за реализирането им. Естествени са очакванията този процес да започва от семейството, да продължава и да се обогатява посредством предучилищното и училищното образование, като не завършва с пълнолетието. А преминава-

нето в социалната роля на възрастен предполага очакването родителите също да проявят активност по отношение на своите деца, обогатявайки и развивайки своята собствена компетентност в областта на правата на човека и на децата. Едва тогава процесът на изграждане на култура на детското участие би могъл да се определи като завършен в пълна степен, и конкретно – в контекста на възпитанието, а от децата да се очаква разумно да правят своите избори и да градят пълноценни взаимоотношения с хората, с които взаимодействат.

Представените в студията факти и анализи показват, че независимо от вече няколко десетилетия активна дейност по отношение популяризирането на правата на детето и интегрирането им в разнообразие от дейности в педагогически контекст все още предстои много работа по посока тяхното естествено интегриране в живота на децата. По думите на В. Гюрова все още „е необходимо на международно ниво борбата за тяхната защита да продължи“ (Гюрова, 2017: 32), като от изключителна важност са и ежедневните усилия на субектите в различни обществени пространства, особено училището и семейството. Педагогическата необходимост от пълноценно реализиране на правата на децата произтича от естествения факт на динамиката в развитието на поколенията, които не просто се променят едно с друго, но носят със себе си спецификите на съответното време, което естествено поставя своите предизвикателства пред осъществяването на възпитателна работа в областта на правата на детето. Много работа вече е свършена, но и много още предстои, което предполага перманентна подготовка и на педагогическите кадри как да съдействат за спазването на правата на децата и как да реализират педагогически дейности за подготовка на децата сами да бъдат активни защитници на своите права.

ЛИТЕРАТУРА

- Бяла книга за детето (2021) Държавна агенция за закрила на детето. [Byala kniga za deteto (2021). Darjavnna agenzia za zakrila na deteto]
- Василева, Н. (2018) Резултати от участието на България в Програма за международно оценяване на ученици. PISA 2018. Достъпен на: http://copuo.bg/upload/docs/2020-07/Pisa_2018_full.pdf. Последен достъп на: 20.01.2022 г. [Vasileva, N. (2018) Rezultati ot uchastieto na Bulgaria v Programa za mezhdunarodno otsenyavane na uchenitsi. PISA 2018. Dostapen na: http://copuo.bg/upload/docs/2020-07/Pisa_2018_full.pdf. Posleden dostap na: 20.01.2022 g.]
- Всеобща декларация за правата на човека, приета от ОС на ООН на 10 декември 1948 г. Достъпна на: <https://www.ohchr.org/en/udhr/pages/Language.aspx?LangID=blg>. Последен достъп на: 1.02.2022 г. [Vseobshta deklaratsia za pravata na choveka, prieta ot OS na OON na 10 dekemvri 1948 g. Dostapna na:

- <https://www.ohchr.org/en/udhr/pages/Language.aspx?LangID=blg>. Posleden dostap na: 1.02.2022 г.]
- Годишен доклад на прокуратурата за 2019 г. Достъпен на: https://prb.bg/bg/pub_info/dokladi-i-analizi. Последен достъп на: 10.01.2022 г. [Godishen doklad na prokuraturata za 2019 g. Dostapen na: https://prb.bg/bg/pub_info/dokladi-i-analizi. Posleden dostap na: 10.01.2022 г.]
- Годишен доклад на прокуратурата за 2020 г. Достъпен на: https://prb.bg/bg/pub_info/dokladi-i-analizi. Последен достъп на: 10.01.2022 г. [Godishen doklad na prokuraturata za 2020 g. Dostapen na: https://prb.bg/bg/pub_info/dokladi-i-analizi. Posleden dostap na: 10.01.2022 г.]
- Господинов, В. (2016) Процесът на възпитанието в масмедийна среда. – В: Възпитанието (съдържателни и процесуални измерения). УИ „Св. Климент Охридски“, С. [Gospodinov, V. (2016) Prosesat na vaspitanieto v masmediina sreda. Vav: Vaspitanieto (sadarjatelni i prosesualni izmerenia. UI “Sv. Kliment Ohridski”, S.)
- Гюрова, В. (2017) Социалната чувствителност към проблемите на децата и техните права. – Годишник на СУ „Св. Климент Охридски“, Книга Социални дейности, т. 110. [Gurova, V. Sosialnata chuvstvitelnost kam problemite na dezata i tehnite prava. – Godishnik na SU “Sv. Kliment Ohridski”, Kniga Sosialni deinosti, t. 110].
- Гюрова, В. (2002) Културата по правата на детето – шанс и предизвикателство за учителите. Изд. „Комливес – ЛМ“, С. [Gurova, V. (2002) Kulturata po pravata na deteto – chans i predizvikelstvo za uchitelite. Izd. “Komlives – LM”, S.]
- Европейска комисия, ЕС. (2020) Нашата Европа, Нашите права, нашето бъдеще. Достъпен на: <https://sacp.government.bg/sites/default/files/2021-08/report-our-europe-our-rights-our-future.pdf>. Последен достъп на: 3.01.2022 г. [Evropeyska komisija, ES. (2020) Nashata Evropa, Nashite prava, nasheto badeshte. Dostapen na: <https://sacp.government.bg/sites/default/files/2021-08/report-our-europe-our-rights-our-future.pdf>. Posleden dostap na: 3.01.2022 г.]
- Европейска комисия, ЕС. (2021–2027) План за действие в областта на цифровото образование. Достъпен на: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_bg. Последен достъп на: 3.01.2022 г. [Evropeyska komisija, ES. (2021–2027) Plan za deystvie v oblastta na tsifrovoto obrazovanie. Dostapen na: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_bg. Posleden dostap na: 3.01.2022 г.]
- Евростат (2020) Статистически данни за бедността поради ниски доходи. Достъпни на: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Income_poverty_statistics/bg&oldid=507711#D0.94.D1.8F.D0.BB_.D0.B8_.D0.BF.D1.80.D0.B0.D0.B3_.D0.BD.D0.B0_.D0.BB.D0.B8.D1.86.D0.B0.D1.82.D0.B0.2C_.D0.B8.D0.B7.D0.BB.D0.BE.D0.B6.D0.B5.D0.BD.D0.B8_.D0.BD.D0.B0_.D1.80.D0.B8.D1.81.D0.BA_.D0.BE.D1.82_.D0.B8.D0.B7.D0.BF.D0.B0.D0.B4.D0.B0.D0.BD.D0.B5_.D0.B2_.D0.B1.D0.B5.D0.B4.D0.BD.D0.BE.D1.81.D1.82. Последен достъп на: 27.01.2022 г. [Evrostat (2020) Statisticheski dannii za bednostta poradi niski dohodi. Dostapni na: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Income_poverty_statistics/bg&oldid=507711#D0.94.D1.8F.D0.BB_.D0.B8_.D0.BF.D1.80.D0.B0.D0.B3_.D0.BD.D0.B0_.D0.BB.D0.B8.D1.86.D0.B0.D1.82.D0.B0.2C_.D0.B8.D0.B7.D0.BB.D0.BE.D0.B6.D0.B5.D0.BD.D0.B8_.D0.BD.D0.B0_.D1.80.D0.B8.D1.81.D0.BA_.D0.BE.D1.82_.D0.B8.D0.B7.D0.BF.D0.B0.D0.B4.D0.B0.D0.BD.D0.B5_.D0.B2_.D0.B1.D0.B5.D0.B4.D0.BD.D0.BE.D1.81.D1.82

- D.D0.B8_.D0.BD.D0.B0_.D1.80.D0.B8.D1.81.D0.BA_.D0.BE.D1.82_.D0.B8.D0.B7.D0.BF.D0.B0.D0.B4.D0.B0.D0.BD.D0.B5_.D0.B2_.D0.B1.D0.B5.D0.B4.D0.BD.D0.BE.D1.81.D1.82. Posleden dostap na: 27.01.2022 g.]
- Закон за закрила на детето (2000) Достъпен на: <https://www.asp.government.bg>. Последен достъп на: 2.02.2022 г. [Zakon za zakrila na deteto (2000) Dostapen na: <https://www.asp.government.bg>. Posleden dostap na: 2.02.2022 g.]
- Закон за защита от домашното насилие (2009) Достъпен на: <https://www.lex.bg/laws/ldoc/2135501151>. Последен достъп на: 2.02.2022 г. [Zakon za zashtita ot domashното nasilie (2009) Dostapen na: <https://www.lex.bg/laws/ldoc/2135501151>. Posleden dostap na: 2.02.2022 g.]
- Закон за предучилищното и училищното образование (2015) Достъпен на: <https://www.lex.bg/bg/laws/ldoc/2136641509>. Последен достъп на: 2.02.2022 г. [Zakon za preduchilishtното i uchilishtното obrazovanie (2015) Dostapen na: <https://www.lex.bg/bg/laws/ldoc/2136641509>. Posleden dostap na: 2.02.2022 g.]
- Конвенция на ООН за правата на детето, приета на 20 ноември 1989 г. Достъпна на: https://www.unicef.org/bulgaria/sites/unicef.org.bulgaria/files/2018-09/CRC_bg.pdf. Последен достъп на: 28.01.2022 г. [Konventsia na OON za pravata na deteto, prieta na 20 noemvri 1989 g. Dostapna na: https://www.unicef.org/bulgaria/sites/unicef.org.bulgaria/files/2018-09/CRC_bg.pdf. Posleden dostap na: 28.01.2022 g.]
- Миграционна статистика, справки относно миграционната обстановка в Република България към 2020 и 2021 г. Последен достъп на: 25.01.2022 г. Достъпна на: <https://www.mvr.bg/министерството/programni-dokumenti-otcheti-analizi/статистика/ миграционна-статистика>. [Migratsionna statistika, spravki otносno migratsionната obstanovka v Republika Bulgaria kam 2020 i 2021 g. Dostapna na: <https://www.mvr.bg/ministerstvoto/programni-dokumenti-otcheti-analizi/statistika/migratsionna-statistika>. Posleden dostap na: 25.01.2022 g.]
- Наредба за изменение и допълнение на Наредба №13 от 2016 г. за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование (2018) Държавен вестник, брой 80. [Naredba za izmenenie i dopalnenie na Naredba №13 ot 2016 g. za grazhdanskoto, zdravnoto, ekologichното i interkulturnoto obrazovanie (2018) Darzhaven vestnik, broj 80.]
- Насоки за закрила на разселени деца и деца бежанци във и извън Украйна, УНИЦЕФ – България, 2022, Достъпен на: <https://www.unicef.org/bulgaria>. Последен достъп на: 4.02.2022 г. [Nasoki za zakrila na razseleni deca I deva bejanci vuv I izwun Ukraina, Narutchnik, INCEF-Bulgaria, 2022, Dostspno na: <https://www.unicef.org/bulgaria>. Posleden dostap na: 4.02.2022 g.]
- Национална мрежа за децата. Младежка мрежа Мегафон. Достъпно на: <https://nmd.bg/campaigns/detsko-utchestie/>. Последен достъп на: 5.03.2022 г. [Natsionalna mrezha za detsata. Mladezhka mrezha Megafon. Dostapno na: <https://nmd.bg/campaigns/detsko-utchestie/>. Posleden dostap na: 5.03.2022 g.]
- Национална мрежа за децата (2014) Защо участие на децата? Отговори от България. Достъпно на: http://nmd.bg/wp-content/uploads/2015/01/Zasho-uchastie-na-decata_web.pdf. Последен достъп на: 5.03.2022 г. [Natsionalna mrezha za detsata (2014) Zashto uchastie na detsata? Otgovori ot Bulgaria. Dostapno na: http://nmd.bg/wp-content/uploads/2015/01/Zasho-uchastie-na-decata_web.pdf. Posleden dostap na: 5.03.2022 g.]

- Национална програма за превенция на насилието и злоупотребата с деца (2017–2020) Достъпна на: <https://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?lang=bg-BG&Id=1223>. Последен достъп на: 27.01.2022 г. [Natsionalna programa za preventsia na nasiliето i zloupotreбata s detsa (2017–2020) Dostapna na: <https://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?lang=bg-BG&Id=1223>. Posleden dostap na: 27.01.2022 g.]
- Национален статистически институт. Данни за учащи и напуснали по причини и степен на образование за 2019–2020 г. Достъпни на: <https://www.nsi.bg/bg/content/3435/учащи-и-напуснали-по-причини-и-степен-на-образование>. Последен достъп на: 1.02.2022 г. [Natsionalen statisticheski institut. Danni za uchashти i napusnali po prichini i stepen na obrazovanie za 2019–2020 g. Dostapni na: <https://www.nsi.bg/bg/content/3435/uchashти-i-napusnali-po-prichini-i-stepen-na-obrazovanie>. Posleden dostap na: 1.02.2022 g.]
- Национален статистически институт. Данни за население по области, общини, местоживее и пол към 31.12.2020 г. Достъпни на: <https://nsi.bg/bg/content/2975/население-по-области-общини-местоживее-и-пол>. Последен достъп на: 7.02.2022 г. [Natsionalen statisticheski institut. Danni za naselenie po oblasti, obshtini, mestozhiveene i pol kam 31.12.2020 g. Dostapni na: <https://nsi.bg/bg/content/2975/naselenie-po-oblasti-obshtini-mestozhiveene-i-pol>. Posleden dostap na: 7.02.2022 g.]
- Постановление № 100 от 8 юни 2018 г. за създаване и функциониране на Механизъм за съвместна работа на институциите по обхващане и задържане в образователната система на деца и ученици в задължителна предучилищна и училищна възраст (2018) Достъпно на: <https://www.lex.bg/en/laws/ldoc/2137184744>. Последен достъп на: 7.02.2022 г. [Postanovlenie № 100 ot 8 yuni 2018 g. za sazdavane i funktsionirane na Mehanizam za savmestna rabota na institutsiite po obhvashtane i zadarzhane v obrazovatelната sistema na detsa i uchenitsi v zadalzhitelna preduchilishtna i uchilishtna vazrast (2018) Dostapno na: <https://www.lex.bg/en/laws/ldoc/2137184744>. Posleden dostap na: 7.02.2022 g.]
- Резолюция на Европейския парламент относно правата на децата по повод на 30-ата годишнина от Конвенцията на ООН за правата на детето (2019) Европейски парламент. Достъпна на: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/B-9-2019-0180_BG.html. Последен достъп на: 5.02.2022 г. [Rezolyutsia na Evropeyskia parlament otnosno pravata na detsata po povod na 30-ata godishnina ot Konventsiyata na OON za pravata na deteto (2019) Evropeyski parlament. Dostapna na: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/B-9-2019-0180_BG.html. Posleden dostap na: 5.02.2022 g.]
- Резолюция на Европейския парламент от 11 март 2021 г. относно правата на детето с оглед на стратегията на ЕС за правата на детето (2021/2523(RSP)). Достъпна на: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0090_BG.html#def_1_1. Последен достъп на: 5.02.2022 г. [Rezolyutsia na Evropeyskia parlament ot 11 mart 2021 g. otnosno pravata na deteto s ogled na strategiyata na ES za pravata na deteto (2021/2523(RSP)). Dostapna na: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0090_BG.html#def_1_1. Posleden dostap na: 5.02.2022 g.]

- Речник на българския език, Институт за български език, БАН. Достъпен на <https://ibl.bas.bg/rbe/lang/bg/%D0%B8%D0%B7%D0%B1%D0%BE%D1%80/>. Последен достъп на: 7.01.2022г. [Rechnik na balgarskia ezik, Institut za balgarski ezik, BAN. Dostapen na <https://ibl.bas.bg/rbe/lang/bg/%D0%B8%D0%B7%D0%B1%D0%BE%D1%80/>. Posleden dostap na: 7.01.2022 g.]
- Стратегия на Европейския съюз за правата на децата (2021) Достъпна на: https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/1_en_act_part1_v7_0.pdf. Последен достъп на: 3.02.2022 г. [Strategia na Evropeyskia sayuz za pravata na detsata (2021) Dostapna na: https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/1_en_act_part1_v7_0.pdf. Posleden dostap na: 3.02.2022 g.]
- УНИЦЕФ България. Два милиона деца бежанци бягат от войната в Украйна в търсене на сигурност – прес-съобщение, 30.03.2022 г., Достъпно на: <https://www.unicef.org/bulgaria>. Последен достъп на: 1.04.2022 г. [UNICEF Bulgaria. Dva milion deca bejanci ot voinata w Ukraina w tyrsene na sigurnost – pres-saobshtenie, Dostapno na: 30.03.2022, <https://www.unicef.org/bulgaria>. Posleden dostap na: 1.04.2022 g.]
- УНИЦЕФ (2020)_Ситуационен анализ на правата на децата в България. Достъпен на: <https://www.unicef.org/bulgaria/доклади-и-изследвания>. Последен достъп на: 1.02.2022 г. [UNITsEF (2020) Situatsionen analiz na pravata na detsata v Bulgaria. Dostapen na: <https://www.unicef.org/bulgaria/dokladi-i-izsledvania>. Posleden dostap na: 1.02.2022 g.]
- УНИЦЕФ България. Национално представително изследване на насилието 2021 г., достъпно на: <https://www.unicef.org/bulgaria/результати-от-изследване-на-насилието-над-деца-в-българия>. Последен достъп на: 18.01.2022 г. [UNITsEF Bulgaria, natsionalno predstavitelno izsledvane na nasiliето 2021 g., dostapno na: <https://www.unicef.org/bulgaria/rezultati-ot-izsledvane-na-nasiliето-nad-detsa-v-bulgaria>. Posleden dostap na: 18.01.2022 g.]
- УНИЦЕФ България. Организация Заедно в час. Конкурс Образование по права на децата, достъпно на: <https://zaednovchas.bg/konurs-pravata-na-decata/>. Последен достъп на: 2.03.2022 г. [UNITsEF Bulgaria. Organizatsia Zaedno v chas. Konkurs Obrazovanie po prava na detsata, dostapno na: <https://zaednovchas.bg/konurs-pravata-na-decata/>. Posleden dostap na: 2.03.2022 g.]
- Харта на основните права на Европейския Съюз, приета на 1 декември 2009 г. Официален вестник на Европейския съюз (2016). България, С 202/389. [Harta na osnovnite prava na Evropeyskia Sayuz, prieta na 1 dekemvri 2009 g. Ofitsialen vestnik na Evropeyskia sayuz (2016). Bulgaria, S 202/389.]
- Цели за устойчиво развитие (2015–2030) ООН. Достъпни на: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>. Последен достъп на: 16.01.2022 г. [Tseli za ustoychivo razvitie (2015-2030) OON. Dostapni na: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>. Posleden dostap na: 16.01.2022 g.]
- Яроу, Е., Хеджис, С., Хамилтън, К. (2020) Изследване на насилието над деца в България. УНИЦЕФ, Coram international. Достъпен на: <https://www.unicef.org/bulgaria/media/10236/file>. Последен достъп на: 14.01.2022 г. [Yarou, E., Hedzhis, S., Hamiltan, K. (2020) Izsledvane na nasiliето nad detsa v Bulgaria. UNITsEF, Coram international. Dostapen na: <https://www.unicef.org/bulgaria/media/10236/file>. Posleden dostap na: 14.01.2022 g.]

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 115

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 115

СЪВРЕМЕННИ АСПЕКТИ НА ХРАНИТЕЛНИТЕ НАВИЦИ У ДЕЦАТА В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

БЕРДЖУХИ ЙОРДАНОВА¹

Резюме. В студията се представят теоретично основни понятия, свързани с процеса на хранене на учениците в начална училищна възраст, като здравните последиствия от затлъстяването в детска възраст, физиологичните норми на хранене, хигиенните изисквания и принципи на рационалното хранене. Разгледат се и се анализират резултати от емпирично изследване на хранителните навици у децата в начална училищна възраст.

Ключови думи: деца, ученици, училищна възраст, хранене, хранителни навици

CURRENT ASPECTS OF NUTRITIONAL HABITS IN CHILDREN IN PRIMARY SCHOOL AGE

Berdzhuhi Yordanova

Abstract. The study presents theoretically basic concepts related to the process of pupils' nutrition, such as health consequences from childhood obesity, physiological norms of nutrition, hygiene requirements and principles of rational nutrition. They are considered and are analyzed results of an empirical study of nutritional habits in children of primary school age.

Key words: children, students, school age, nutrition, nutritional habits

¹ berdjuhi@fp.uni-sofia.bg

Нездравословното хранене представлява сериозен съвременен проблем сред децата в училищна възраст, защото уврежда тяхното здраве и влияе съществено върху физическото им развитие. Днес повече от всякога учениците имат лесен достъп до „хранителни продукти с високо съдържание на мазнини, въглехидрати, сол, консерванти“ (Андонова, А., 2017: 260) и др. Това води до нарастване на децата в училищна възраст с наднормено тегло и затлъстяване, което предизвиква сериозни болести в бъдеще като диабет, хипертония, сърдечно-съдови болести, алергии, автоимунни заболявания, ставни проблеми и др. Така например „по данни на световната асоциация за изследване на затлъстяването в България ... 224 898 деца в училищна възраст са с наднормено тегло, като 58 370 от тях са със затлъстяване. Това означава, че 26,20% от българските деца на възраст между 5 и 18 години са с наднормено тегло. Според прогнозите през 2025 г. този процент би бил 26,85%, което съответства на 235459 деца“ (Ангелова, С., 2019: 141). В този смисъл затлъстяването се явява ранен рисков фактор за смъртност и заболяемост в по-късна възраст. Децата, които имат затлъстяване, е много вероятно да пораснат с този проблем и да се превърнат в затлъстели възрастни. Така например „вероятността дете със затлъстяване на 15-годишна възраст да страда от затлъстяване в зряла възраст достига 71%. Възрастните със затлъстяване, чието начало е поставено в детството, са с по-висок риск от развитие на редица хронични неинфекциозни заболявания – диабет тип 2, хипертония, хиперлипидемия, злокачествени бъбречни, чернодробни заболявания и свързаната с тях повишена смъртност“ (Национална стратегия за прилагане на схема за предоставяне на плодове и зеленчуци в учебните заведения в Р България (2013); Национален център по обществено здраве; WHO Regional Office for Europe (WHO/Europe)) (по Ангелова, С., 2019: 142; Пандурска, И., Я. Жечева, А. Димитрова, 2004: 104). Негативните последици за здравето на човешкия организъм в резултат на затлъстяване в детска възраст са представени по-долу в Таблица 1.

Таблица 1. Здравни последиствия от затлъстяването в детска възраст (по Ivanova L., A. Vatkovaq R. Popova, P. Yneva, 2019: 454)

Система	Последиствия
Ендокринна	Нарушен глюкозен толеранс; Захарен диабет тип 2; Метаболически синдром Хиперандрогения – повишена продукция на андрогени (причинява акне, репродуктивни нарушения и др.); Стерилитет
Стомашно-чревна	Неалкохолна стеатоза на черния дроб; Холелитиаза (жлъчно-каменна болест)
Сърдечносъдова	Хипертония; Повишен риск от коронарна болест на сърцето в зряла възраст и др.
Дихателна	Обструктивна сънна апнея; Синдром на хипервентилация

Кожа	Фурункулоза (наличие на множество циреи); Интертриго – обрив в части от тялото, където има допиране на кожни повърхности
Психо-социална	Намалено самочувствие; Тревожност, безпокойство; Депресия

Разпространението сред населението на „свръхтеглото и затлъстяването влияят значително върху икономиката“, тъй като предизвиква „намаляване продуктивността, нарастване на инвалидността, нарастване на разходите за здравеопазване, както и намаляване на продължителността на живот“ (Затлъстяването: Здравословни и икономически последици, 2020). Ето защо храненето на учениците се явява един от важните проблеми на съвременното българско училище, защото е тясно свързан както с грижата за опазване на ученическото здраве, така и с ефективността на цялостния учебно-възпитателен процес.

За нормалното физическо и психическо развитие на децата в начална училищна възраст (от 6 до 12 години) е необходимо да се осигуряват ежедневно здравословни храни в достатъчно количество и качество за тяхната възраст. **Те имат постоянен, но бавен темп на растеж и обикновено се хранят 4 до 5 пъти на ден (включително закуски). В този период децата са склонни да променят много хранителни си навици, харесвания на дадена храна и проявяват капризи към друга под въздействието на семейството, приятелите и медиите (особено телевизията).** Това изисква целенасочено да се формират умения и навици за здравословно хранене у децата още от най-ранна възраст чрез реализирането на здравно възпитание и образование от родители, учители, лекари и др.

Теоретична основа на емпиричното изследване

Във връзка с представянето на резултати от изследване на хранителните навици у децата в начална училищна възраст, което е и цел на настоящата студия, е важно да се открият някои елементи като: характерните особености на процеса хранене; физиологичните норми на хранене; хигиените норми и принципи за рационално хранене; основните изисквания към здравословното хранене.

Храненето представлява „свкупност от биологични процеси, при които организъмът приема определени вещества от околната среда“ с цел поддържането на „специфичните енергийни и веществени потребности. Храните са природни продукти и заедно с кислорода и водата реализират непрекъснатата връзка на човека с жизнената му среда“ (Стайкова, Ж., 2018: 18).

Съществуват три основни теории за храненето:

- Теория за балансираното хранене – храненето е необходимо да осигурява „оптимални съотношения на хранителните и биологично-

активните вещества, за да проявят максимално своето полезно физиологично действие в организма.

- Теория за адекватното хранене – храненето освен балансирано, трябва да бъде адекватно и да съответства на функционалните възможности на храносмилателната система.

- Функционално хомеостатираща теория – тя допълва горните две концепции, но подчертава, че храната трябва да е съобразена и с метаболитните процеси на организма, за да поддържа хранителното постоянство“ (пак там: 18–19).

Основната задача на процеса хранене се състои в това да доставя нужните вещества за детския растеж, за умственото и физическо развитие, да увеличава съпротивителните сили на организма срещу неблагоприятните външни въздействия. Храната се характеризира с биологичната ценност, определяща се от наличието в нейния състав на есенциални вещества (витамини, незаменими аминокиселини, микроелементи и др.), без които жизнените процеси са немислими.

Във връзка с храненето на учениците съществуват хигиенни изисквания, включващи физиологичните норми за хранене при децата и рационалното хранене в училищна възраст.

Физиологични норми на хранене

С цел изясняване физиологичните норми на хранене е необходимо дефиниране и на основните понятия, свързани с храненето, които са „определени въз основа на последните проучвания и научни разработки в областта на храненето“ (Стайкова, Ж., 2018: 10–12):

- „Препоръчителен хранителен прием е среднодневно ниво на хранителен прием, което осигурява потребностите от определено хранително вещество за почти всички (97,5%) здрави индивиди в отделните групи, диференцирани по възраст, пол и физиологично състояние (бременност и кърмене).

- Средни потребности от хранителни вещества са среднодневните нива на прием, които са оценени, че посрещат физиологичните и метаболитните потребности на половината от специфична група здрави индивиди, определена по възраст и пол, при адекватен прием на енергия и всички останали хранителни вещества.

- Енергийни потребности са среднодневни нива на хранителен прием на енергия, необходима да балансира енергоразхода за поддържане на телесно тегло, телесен състав и нива на физическа активност за поддържане на дълготрайно добро здраве. Енергийните потребности при деца включват и енергията, необходима за оптимален растеж и развитие.

- Средни енергийни потребности са оценените средни стойности на енергиен хранителен прием, минимизиращи риска от надвишаване и/или

подценяване на енергиен прием, балансиращ съответния енергоразход на индивидите от популационната група. По отношение приема на енергия не се препоръчват стойности съгласно дефиницията за „препоръчителен хранителен прием“, тъй като те ще надвишат енергийните потребности почти на всички индивиди в дефинираната група, което ще бъде причина за положителен енергиен баланс и промотира наднормено тегло.

- Адекватен прием е препоръчителен среднодневен прием на хранителни вещества, представляващ нивото на средния им прием (стойността на медианата) при група здрави индивиди, определен на база научни изследвания, който е оценен като адекватен за всички индивиди от групата. Използва се, когато средните потребности от хранителни вещества не могат да бъдат оценени и на тази база да бъде определен препоръчителен хранителен прием.

- Горна граница на нерисков хранителен прием е най-високото дневно ниво на хранителен прием, което не се свързва с неблагоприятен здравен ефект при почти всички индивиди в съответната популационна група.

- Препоръчителен интервал за хранителен прием са стойностите, които се свързват с нисък риск от хронични заболявания при условия на адекватен прием на незаменими аминокиселини, незаменими мастни киселини, витамини и минерални вещества.

- Хранителни влакнини са въглехидрати, които не се усвояват в тънките черва и включват не-нишестените полизахариди (целулоза, химицелулоза, пектини, хидроколоиди, като гуми, муцилаги, глюкани), резистентни олигозахариди (фрукто- и галакто-ологозахариди), резистентно нишесте и лигнин.

- Добавени захари са захароза, фруктоза, глюкоза, нишетени хидрилизати (глюкозен сироп, високофруктозен сироп) и други изолирани захарни продукти, използвани като такива или като добавени при приготвяне и производство на храни“.

Физиологичните норми за хранене на населението в България са свързани с представените по-горе понятия. Те са дефинирани в Наредба №1 от 22.01.2018 г. на Министерство на здравеопазването за физиологични норми на хранене на населението (Обн. ДВ, бр. 11 от 2.02.2018 г.). Тяхното задоволяване „има за цел удовлетворяване на физиологичните потребности, постигане на нормален растеж и развитие и създаване на предпоставки за дълготрайно добро здраве на населението“ (Стайкова, Ж., 2018: 13).

Същност на физиологичните норми за хранене са стойностите за прием на хранителни вещества и енергия, които осигуряват нормален растеж, развитие и дълготрайно добро здравословно състояние и се отнасят за групи индивиди (от популационни групи) със сходни антропометрични показатели (телесна маса и ръст), диференцирани по възраст, пол, равнище на физическа активност. Физиологичните норми за хранене включват:

✓ норми за прием на енергия от различните популационни групи (средните енергийни потребности за съответните популационни групи);

✓ препоръчителен хранителен прием на белтък, въглехидрати, витамини и минерални вещества;

✓ адекватен хранителен прием на белтък, общи мазнини, мастни киселини, общи въглехидрати, хранителни влакнини, витамини, минерални вещества и електролити, когато не може да бъде определен препоръчителен хранителен прием;

✓ адекватен хранителен прием на вода; горни граници на нерисков хранителен прием на витамини, минерални вещества и електролити;

✓ препоръчителни интервали за хранителен прием на белтък, общи мазнини, мастни киселини, общи въглехидрати и хранителни влакнини;

✓ граници за прием на мазнини и въглехидрати като относителен дял от общото енергийно съдържание на храната;

✓ норми за безопасен прием на електролити, натрий, калий и хлор.

Физиологичните норми на хранене служат за основа при: дефиниране на национална политика за хранене на населението; оценката на хранителен прием на отделните индивиди и на хранителния прием на групи от населението; разработването на научнообосновани препоръки за здравословното хранене на индивиди и групи от населението; планирането и контрола на организираното хранене на групи от населението.

В ученическа възраст при неправилно (неадекватно) хранене, когато калорийността на хранителен рацион в едно денонощие не компенсира енергоразхода, се наблюдава „отрицателен енергиен баланс и състояние на енергиен дефицит“, който в много случаи се придружава с белтъчна недоимъчност, защото „за енергийните нужди се изразходва не само постъпилата с храната белтък, но и този от тъканите“. Доста сериозен е проблемът и с „положителния енергиен баланс, когато продължително време енергийната ценност на хранителния рацион значително превишава енергийните загуби“. Въз основа на този процес се предизвиква затлъстяване, диабет, атеросклероза и хипертонична болест. В този смисъл и отрицателният, и положителният енергиен баланс имат негативно въздействие върху цялостното физиологично състояние на организма, защото причиняват нарушена обмяна на веществата, както и функционални и морфологични промени на отделните органи и системи. За приемливи и нормални за физиологията се приемат онези условия, при които се осигуряват енергийно равновесие.

С цел установяването на общите енергийни потребности на децата и подрастващите в условията на нормална двигателна активност е необходимо удвояване на основната обмяна, която за „детския организъм е 1–2 пъти по-интензивна от тази на възрастните“. В момента „е приета международна система от единици, при която измерението на енергийната ценност на хра-

ната се определя в Джаули (1 Kcal = 4,184 KJ)“ (Колева, Н., 2014: 44) (вж. Таблица 2).

Таблица 2. (Наредба № 37 от 21 юли 2009 г. за здравословно хранене на учениците)

Препоръчителни стойности за среднодневен прием на енергия и хранителни вещества за ученици (общо за момчета и момичета) на възраст от 6 до 19 г.							
Възраст* (години)	Енергия ккал/ден	Белтък		Мазнини		Въглехидрати	
		Е%**	г/ден	Е%	г/ден	Е%	г/ден
6–10	1890	10–15	48–71	25–30	53–74	55–65	260–307
10–14	2415	10–15	60–91	25–30	67–94	55–65	332–392
14–19	2760	10–15	69–104	25–30	77–108	55–65	380–449

Забележки:
 *Границите на възрастовите интервали включват годините след навършване на съответната възраст до започване на следващата.
 ** Е% – процент от общата енергийна стойност на храната.

Хранителни вещества (Нутриенти)

Хранителните продукти са растителни и животински в зависимост от произхода си. Храненето се приема за пълноценно, когато по правилен начин се комбинират различните видове храни.

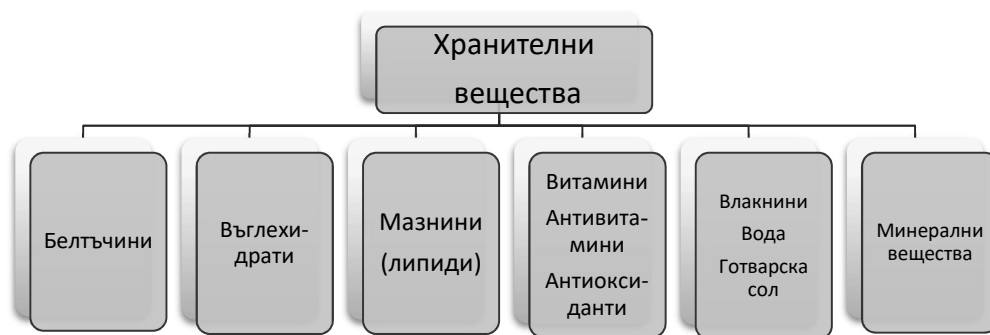
Чрез храната се осъществяват три главни функции, поддържащи живота – регулаторна, пластична и енергийна (вж. Таблица 3).

Таблица 3. Функции на храната (по: Стайкова, Ж., 2018: 19)

Функции на храната	Състав и свойства	Хранителни продукти
Енергийна	въглехидрати, мазнини, белтъчини, етанол (не е храна, но при окисление в организма отделя енергия	хляб, хлебни и тестени изделия, мазнини и др.
Пластична	белтъчини, минерални вещества, мазнини, липоиди, въглехидрати и др.	месо, риба, мляко и млечни продукти
Биорегулаторна	белтъчини, витамини, микроелементи и др.	зеленчуци, плодове, яйца, нерафинирани масла и др.
Приспособително-регулаторна	хранителни вещества, вода	пълнозърнест хляб, варива, овесени ядки, зеленчуци, плодове и напитки

Имунно-егулаторна	белтъчини, витамини, минерални вещества	продукти, богати на незаменими есенциални фактори (пълноценни белтъчини, витамини, минерални вещества и др.)
Рехабилитационна (възстановителна)	фармакологично свойство на нутриентите при намаляване или увеличаване в дажбата, кулинарна обработка	продукти с ниско съдържание на натрий, с модифицирана въглехидратна съставка, понижено съдържание на мазнини или подобрен състав, понижена енергийна стойност
Сигнално-мотивационна	вкусови и екстракти вещества	подправки (листни – магданоз, копър, целина, чубрица), плодови (черен пипер, кимион, кориандър и др.), кромид лук, чеснов лук

Основните хранителни вещества, от които се нуждае човешкият организъм, са представени на фигура 1.



Фиг. 1. Основни хранителни вещества

Белтъчините представляват сложни органични съединения, състоящи се от въглерод, кислород, водород, сяра и азот, които са включени в състава на клетките и представляват пластичния материал, необходим за изграждане на новите тъкани. Белтъчините „участват в състава на ензимите, без които клетките не могат да функционират. Изграждат хормоните и другите биологични вещества... Те след водата са най-разпространените в“ нашия организъм (Проданов, Г., 2011: 90). За най-ценни се смятат белтъчините с животински произход – мляко, сирене, риба, яйца, месо, а след тях белтъчините с растителен произход – семена на соята, фасула. За не толкова ценни се считат белтъчини, включени в картофи, хляб, брашно и т.н.

Главните функции на белтъчините са (Стайкова, Ж., 2018: 20–21): пластична, каталитична, транспортна, хормонална, защитна, енергийна.

В процеса на „разграждане на 1 g белтък се получават 17,48 kJ и (4 kcal). Относителният дял на енергията от белтъчини от общия енергиен внос е 10–15%“ (пак там: 21).

За всеки човешки организъм потребността от белтъчини е различна. Тя се обуславя „от възрастта, пола, характера на упражняваната дейност, климатични, национални специфики и др.“. Изключително важен е въпросът за дефиниране на оптимална белтъчна норма и нейното количество на намаляване, без да уврежда здравето (Колева, Н., 2014: 45).

При недостатъчно белтъчини в храненето на децата и учениците се наблюдава забавяне на половото съзряване и растежа, намаляване имунната защита на организма, затруднения в ученето, бърза умора и разсеяност, а оттам е налице и недобър училищен успех.

При излишък от белтъчни храни се наблюдават затруднения в „метаболизма и храносмилането, съпроводени с редица негативни прояви, като „превъзбудена нервна система, обменни нарушения (подагра), нарушения в обмяната на витамините и др.“ (Стайкова, Ж., 2018: 24).

Мазнините (липидите) представляват сложни органични вещества, използвани от човешкия организъм като основен енергиен източник и за пластичен материал. Чрез употребата на мазнините се постига усещане за ситост и се повишават качествата на храната по отношение на вкуса ѝ. Те е възможно да се запазят като „резерв под кожата, в областта на таза, около бъбреците. В черния дроб и бъбреците се явяват запасен енергиен материал... Най-добре се усвояват мазнините“, имащи ниска температура на топене (млечното масло и растителните мазнини). Говеждите и овчи мазнини, които трудно се усвояват, не представляват ценност за детския организъм. Растителните мазнини съдържат витамините Е и К, а животинските А, Е и D (Проданов, Г., 2004: 95).

Мазнините се явяват главен енергиен източник, като „енергийният еквивалент на 1 g мазнини е 37,7 kJ (9 kcal). Около 40–50% от освободената

при окисляването им в организма енергия се съхранява в макроергични връзки“ (Стайкова, Ж., 2018: 26).

При недостиг на мазнини в организма се нарушава дейността на централната нервна система, отслабва имунната система, настъпват промени върху кожата повърхност, зрението, бъбреците и др. Минималната биологична потребност от мазнини въздейства съществено „върху функционирането на клетката, проникателността на клетъчната мембрана и състава на вътреклетъчните елементи“ (Колева, Н., 2014: 46).

При излишък на мазнини в организма се наблюдава нарастване на телото и затлъстяване, „смущения в смилането и усвояването на храната, във функциите на панкреаса и черния дроб“ (Стайкова, Ж., 2018: 27).

Въглехидратите са най-лесно достъпната храна. Те представляват „60–70% от общото количество хранителни вещества в дажбата“ (пак там: 29) и са главен енергиен източник за човешкия организъм. Те „се използват за поддържане нивото на кръвната захар и за синтеза на гликоген в мускулите и черния дроб, който се натрупва за резерв. От кръвта захарта попада в клетката, където служи за енергиен източник и се разпада до въглероден диоксид и вода. Излишното количество въглехидрати се превръща в мазнини“ (Проданов, Г., 2011: 94–95).

Важно е да се отчита, че „енергийният еквивалент на 1 g въглехидрати е 16,7 kJ (4 kcal)“ (Стайкова, Ж., 2018: 30).

Много често сред децата и учениците се наблюдава прекалена употреба на въглехидрати, което предизвиква затлъстяване. Въпреки това е важно да се има предвид, че на учениците са нужни 4–5 пъти повече въглехидрати в сравнение с потребностите на възрастните. Въглехидрати от плодовете и соковете са лесно усвоими, както и тези в млякото (лактоза). Различните растителни продукти съдържат целулоза, която е нужна на човешкия организъм, защото има функцията да възбужда чревната перисталтика и осигурява предвижването на хранителните вещества в червата. Въглехидратите представляват главна част на дневния хранителен рацион, като нуждата от тях е приблизително 400–500 g (Колева, Н., 2014: 47).

Така например прекаленият ограничен прием на въглехидрати е възможно да предизвика функционални проблеми в организма като: „нарушения в метаболизма; увеличено окисление на ендогенните липиди, съпроводено с кетогенеза и натрупване на кетониви тела“ и др. (Стайкова, Ж., 2018: 31).

Според „препоръките на СЗО за здравословното хранене захарта не трябва да доставя повече от 10% от енергийния внос (0–10%).

Нуждите от въглехидрати се увеличава при преохлаждане, нервно напрежение, емоционален стрес. При краткотраен значителен енергоразход е важно да се използват лесно-усвояем, бързодоставящи енергия въглехидрати“ (пак там: 32).

Характерно за въглехидратите е, че те имат голяма усвояемост: „от сладкарски и захарни изделия – до 95%; от хляб, тестени изделия, картофи – 93–95%; от мляко – 98%; от плодове – около 90%; от зеленчуци – около 85%; захарозата се усвоява почти напълно – 99%“ (пак там: 31).

Влакнините (хранителни влакна, баластни вещества), съдържащи се в храната, са изключително важни. Те въздействат „върху смилането, резорбцията и обмяната на хранителните вещества“. Влакнините представляват естествена част от растителните продукти, като „са хетерогенна група от съединения с различна структура и физико-химични свойства“, които спомагат за нарастване обема на храната и чувството за ситост (пак там: 32–33). Основни източници на влакнините са зеленчуците и плодовете.

За правилното хранене на учениците значение има и рационалният прием на витамини, които биват (пак там: 47):

1. Водноразтворими витамини – взимат участие „в структурата и функциите на ферментите, осъществяват своята коферментна роля“ (вит. „B complex“, вит. С, биофлавоноиди).

2. Мазноразтворими (хормоновитамины) – влизат „в структурата на мембранните системи, осигурявайки им оптимално функционално състояние“ – А, D, Е, К.

В организма витамините постъпват най-вече чрез храната. Нуждата „от витамини зависи от пола, възрастта, характера на изпълняваната дейност равнище на денонощни физически натоварвания, климат и др. Потребността се увеличава в условията на продължителни охлаждания (студен климат), при недостатъчни слънчеви облъчвания, напрегната физическа и умствена работа и др.“ (Колева, Н., 2014: 48) През пролетно-зимния период храната се характеризира с недостиг на витамини и тогава те се набавят чрез различни хранителни добавки.

Значението на различните видове витамини за физическото развитие на учениците е разгледано от Г. Проданов, Ж. Стайкова и Н. Колева:

- Витамин С (аскорбинова киселина) – „стимулира окислителните и обменни процеси, усилва процесите на растеж, повишава работоспособността, подобрява съпротивляемостта срещу инфекциозни заболявания, участва в кръвосъсирването“ ... този витамин „не може да се складира в организма и за неговото набавяне е необходима ежедневна консумация на пресни плодове и зеленчуци“.

- Витамин Р (Рутин и хисперидин) – обединяващо наименование за група вещества, наречени биофлавоноиди. Те притежават сходни физиологични свойства, повишават здравината на капилярите и понижават пропускливостта им. Биофлавоноидите понижават кръвното налягане и имат противоалергично действие.

- Витамини от групата В – участват във въглехидратната, белтъчната и обмяната на мазнините. Необходими са за нормалната функция на нервна-

та система. При хиповитаминоза се появява вялост, раздразнителност, главоболие, бърза умора, понижена работоспособност. Съдържат се в зърнените храни, ориз, пшеница, соя, грах, леща, ръж, квасни гъбички и др.

- Витамин А (ретинол) – съдейства за развитието на костите и зъбите на младия организъм, за функционирането на ретината и доброто цветно зрение, за кожата, за сперматогенезата.

- Витамин D – играе централна роля за усвояването на калция и фосфора, които участват в растежа и развитието на костите. Организмът може да го синтезира в кожата под въздействието на ултравиолетовите лъчи.

- Витамин Е – има голяма значение за функционирането на мускулите, половите жлези, хипофизата, предотвратява натрупването на токсични вещества; съдържа се в растителните масла – слънчогледово, памучно, царевично, в солта, яйцата, говеждия черен дроб и др.

- Витамин К – участва в съсирването на кръвта и се съдържа в зелените части на растенията. Може да се синтезира от чревната, микрофлора и затова рядко се наблюдава хиповитаминоза“ (Проданов, Г., 2011: 95–97); (Стайкова, Ж., 2018: 46); (Колева, Н., 2014: 47–49).

Антивитамините представляват „различни съединения, които ... ограничават специфичните свойства на витамините в организма и могат да предизвикат изменения, сходни на възникващите при дефицит или липса на съответния витамин... Те могат да блокират действието на витамините чрез изменения в молекулата им или чрез образуване на комплексни съединения“. Например при употребата „на големи количества чай, сурова риба или морски храни, могат да се развият прояви на тиаминова недостатъчност... В зърнените храни, основно царевичната, се намира ниацин... В суровия яйчен жълтък се съдържа авидин“, блокиращо витамин Н, но при лека термична обработка се разрушава. В растителните продукти (плодовете и зеленчуците) „е открит ензим аскорбатоксидаза (аскорбиназа), който разрушава витамин С“ (Стайкова, Ж., 2018: 48).

Антиоксидантите са нехранителни вещества, „но обезвреждат свободните кислородни радикали, наречени оксиданти. Те се получават в тялото в процеса на окисляване на храната с помощта на кислорода от въздуха“. Оксидантите представляват разнородни „частици с прикачен към тях атомен кислород (О). Поради това стават химически силно реактивни и агресивни спрямо нашите клетки. В малки количества свободните радикали са жизнено необходими, но когато се произвеждат в прекалено големи количества, нашите защитни антиоксидантни системи не могат да ги неутрализират. Това състояние се нарича „оксидационен стрес“ и преодоляването му не може да стане без помощта на приемани с храната антиоксиданти“ (витамините: Е, С, А, бетакаротин и микроелементите: селен, цинк, желязо, манган, магнезий, мед, хром и др.) (Проданов, Г., 2011: 102–103).

Минералните вещества са нужни за нормално структуриране „на скелета, мускулатурата, за изграждане клетките и жлезите с вътрешна секреция, нервната система, мозъка и др. Разделят се на макроеlementи и микроelementи. От макроеlementите значение за организма имат: калций, магнезий, натрий, калий, фосфор, желязо, хлор, сяра, внасяни с храната отвън. Източници на желязо са: яйчният жълтък, изварата, зеленчуците, картофите, хлябът, плодовете. Натрият постъпва в организма с готварската сол“, също и с рибата, месото и млякото. Ежедневната доза за децата в ученическа възраст е 2,5–3,2 g. (Колева, Н., 2014: 49).

Съществено значение за човешкия организъм имат и микроelementите – кобалт, мед, цинк, увеличават интензивността на кръвообращението. Молибденът подпомага складирането на витамин С в тъканите. Йодът въздейства „върху функционирането на щитовидната жлеза. Флуорът спомага за изграждане скелета на зъбите“. Медта подпомага „превръщането на желязото в органично свързана форма... Манганът и кобалтът са необходими за кръвотворенето... Цинкът е необходим за нормалното функциониране на хипофизата и на панкреаса“ (пак там: 49–50). Микроelementът селен увеличава имунитета на човешкия организъм, неговата устойчивост към отрицателните фактори на средата, като се свързва с редица токсични метали (живак, кадмий, олово), при което се формират по-слабо токсични съединения, като съвместно с витамин Е усилват въздействието си на антиоксиданти (Проданов, Г., 2011: 103).

Водата е жизненонеобходима като съставна част на човешкото тяло. Нейното присъствие в храненето на учениците е нужно за нормално осъществяване на процесите на развитие, растежа, и съзряване на младия организъм.

Готварска сол – тя е нужна за формирането на стомашна солна киселина, взимаща участие в храносмилателните процеси и защитните механизми на човешкия организъм от бактерии. Ежедневната потребност от сол е средно 10–15 g.

Рационално хранене на учениците – хигиенни изисквания

Хигиенните изисквания за хранене на учениците налагат храненето да бъде едновременно рационално и балансирано. Храненето е рационално, когато чрез него се удовлетворяват различни потребности на човешкия организъм – от енергия, от пластични елементи и др. Рационалното хранене осигурява нужната обмяна на веществата в зависимост от разнообразните вкусове и възрастови особености на децата и подрастващите по отношение на техните темпове на развитие, растеж и съзряване, личния темперамент, здравен статус, спецификата на обучението и периода в годината. Резултатите от много изследвания показват, „че работоспособността на учениците може да се повиши с подходящ режим и ритъм на разнообразно хранене,

при балансиране на основните хранителни вещества, в достатъчно количество и добро качество на храната“ (Колева, Н., 2014: 50) (вж. Таблици 4 и 5).

Таблица 4. (Наредба №37 от 21.07.2009 г. за здравословно хранене на учениците)

Разпределение на енергийното съдържание на храната за отделните хранителни приеми при целодневно хранене (%)		
Хранителни приеми	4-кратен режим	5-кратен режим
Закуска	25	20
Сутрешно подкрепително хранене	–	10
Обяд	30	30
Следобедно подкрепително хранене	20	15
Вечеря	25	25

Таблица 5. (Наредба №37 от 21.07.2009 г. за здравословно хранене на учениците)

Примерни продуктови набори за целодневно хранене на ученици от 6 до 19 години при умерена физическа активност (нето/бруто тегло, грама/ден)			
Продукти	Възраст (години)		
	6–10	10–14	14–19
1. Зърнени храни и картофи			
Хляб и хлебни изделия (нето тегло)	150	200	250
в т. ч. пълнозърнест, типов, ръжено-пшеничен, ръжен хляб (нето тегло)	75	120	190
Брашно (за тестени закуски, ястия, десерти и др.) (нето тегло)	20	20	22
Ориз (нето тегло)	16	18	22
Макаронени изделия (нето тегло)	15	20	25
Други зърнени храни (жито, царевича, закуски на зърнена основа) (нето тегло)	20	20	25
Картофи (нето/бруто тегло)	75/100	100/130	110/150
2. Зеленчуци и плодове			
Зеленчуци – общо пресни и консервирани (нето/бруто тегло)	300/330	300/330	350/380
Плодове – общо пресни, сушени, компоти (нето/бруто тегло)	280/320	400/460	400/460
в т.ч. пресни плодове (нето/бруто тегло)	220/250	300/350	300/350
Зеленчукови сокове, плодови натурални сокове, нектари (нето тегло)	0	120	150
3. Мляко и млечни продукти			
Мляко (нето тегло)	400	400	400
Сирена, извара (нето тегло)	30	40	50

4. Храни, богати на белтък			
Месо, месни продукти общо (нето тегло)	55	80	85
в т.ч. месо (нето тегло)	50	75	80
в т.ч. месни продукти (нето тегло)	5	5	5
Риба (нето тегло)	30	40	40
Яйца (нето тегло)	23	23	23
Бобови храни (боб зрял, леща) (нето тегло)	10	15	18
Ядки, семена (нето тегло)	20	25	30
5. Добавени мазнини			
Мазнини общо (нето тегло)	26	32	36
в т.ч. млечно масло (нето тегло)	10	10	10
в т.ч. растителни масла (нето тегло)	16	22	26
6. Захар, мед, храни с високо съдържание на добавена захар			
Захар, мед, конфитюри, мармалади, шоколад и др. (нето тегло)	25	35	45

Основните принципи на рационалното хранене са представени подробно от Николина Колева:

- Принцип за достатъчност – свързан с осигуряване на необходимото количество храна, адекватно на възрастовите капацитетни възможности.

- Принципът на балансираност в храненето:

- ✓ „осигурява оптимално съотношение между основни хранителни и биологични активни вещества, способни да проявяват в организма максимума на своето полезно биологично действие. То налага подбирането на такава храна, в която да са оптимално съчетани и съобразени различните хранителни съставки: белтъци, масти, въглехидрати, витамини, минерални соли, в съответствие с етапа на възрастово развитие и удовлетворението на градивните и енергийните потребности на растящия организъм;

- ✓ най-важно изискване на балансираното хранене е определянето на правилно и обосновано съотношение между основните хранителни и биологични активни вещества ... в зависимост от пол, възраст, характер на упражняваната дейност, начин на живот и др. Друго важно изискване е балансирането Б:М:В=1:1:5 да става във взаимна връзка и зависимост с показателите на енергийна ценност. Това означава, че на всяка белтъчна калория трябва да се предвиждат 2,7 мастни и 4,6 въглехидратни калории;

- ✓ особено значение при разчетите се придава на обосноваността на приетите стойности за калорийност на денонощния хранителен рацион... На тази основа се установява енергийна ценност на хранителния рацион и се изчисляват потребните количества белтъци, масти, въглехидрати, витамини и минерални вещества. Целта е при най-малка енергийна стойност да се доставят на организма максимум вещества с висока хранителна и биологична ценност. При оценката на хранителните продукти се следи за количество-

то на съдържащите се в тях хранителни вещества. Стремежът е да се осигури достатъчно равнище на белтък в малокалориен рацион при голямо въгледехидратно и мастно съдържание“;

✓ при балансираното хранене решаваща роля имат „продуктите от животински произход като източници на незаменими аминокиселини (месо, риба, мляко, яйца и др.), осигуряващи високо равнище на ресинтез на собствени тъкани белтъци в организма. В същото време е важна ролята и на растителните белтъчини, които в съчетанието с животинските създават много активни в биологично отношение аминокиселинни комплекси, осигуряващи физиологична пълноценност и високо използване на аминокиселините за процесите на вътречелъчен синтез“.

• Принцип за осигуряването на разнообразна по състав храна „се налага от обстоятелството, че нито един хранителен продукт, колкото и ценен да е той, не може да съдържа в себе си целия набор от хранителни вещества в количества, необходими за организма. В пирамидата на рационалното хранене в зависимост от химическия състав хранителните продукти и тяхната ценност за подрастващия се разделят на седем групи:

- ✓ мляко и млечни продукти;
- ✓ месо, риба, яйца;
- ✓ хляб, тестени произведения, ориз, картофи, захар;
- ✓ варива, ядки, плодове, соя;
- ✓ мазнини;
- ✓ плодове;
- ✓ зеленчуци;

Всекидневното включване на няколко продукта от всяка група осигурява разнообразно хранене, близко до балансираното. Нуждите от хранителни вещества се определят в зависимост от интензитета на растеж. Колкото по-малко е детето, толкова по-големи са нуждите от енергия и хранителни вещества

• Принцип за качеството на храната – имащ отношение към свежестта на продуктите, начина на тяхното съхранение и стремежа към здравословна кулинарна обработка.

• Принцип на рационалното хранене (режим на хранене и ритъм на хранене) – спазването на рационален режим на хранене „има значение както за нормалното храносмилане и пълноценното усвояване на храната, така и за предотвратяване на неблагоприятните последици върху настроението и самочувствието на учениците и за поддържане на апетита. В основата на рефлекс за хранене лежи условният дразнител време. По принципа на условния рефлекс 3–4 часа след поемане на храната стомахът е готов да поеме следващата порция“. В синхрон с режима за хранене се спазва ритъмът на хранене, който се състои в правилното разделяне на порциите храна на все-

ки прием в едно денонощие, осигуряващо цялостно оползотворяване от организма на хранителната ѝ полезност.

- Принцип за културно хранене и поведение на масата – реализирането на хигиенните норми за хранене на практика предполага активното включване на учениците за формиране на нужните умения, навици и привички за правилното хранене и едновременно с това културно поведение по време на хранене, което включва измиване на ръцете преди хранене; подреждане на приборите за хранене; почистване на масата след хранене и други (Колева, Н., 2014: 50–55).

Георги Проданов откроява главните „изисквания към здравословното хранене: Храната да доставя всички вещества, необходими за съществуването на организма; Ежедневно да се приемат плодове и зеленчуци в сурово състояние; Технологичната обработка на храната да отговаря на изискванията; Да се използват висококачествени продукти, несъдържащи вредни за здравето примеси и добавки; Да се спазва правилен режим на хранене; Да се осигурява висока усвояемост на храната“. Тези изисквания е много важно да се изучават и познават от децата в училищна възраст „и което е най-важното – всеки ден съзнателно да ги спазват“, като имат предвид, че „в съвременните развити общества повечето хора умират от преяждане или от неправилно хранене, от колкото от недохранване“ (Проданов, Г., 2011: 126–129).

От така разгледаните по-горе принципи и изисквания за здравословно хранене става ясно, че за пълноценното физическо развитие и за поддържане и укрепване човешкото здраве от изключителна важност е навременното развитието на навици за здравословно хранене у учениците, което е съществена част от здравната култура на всяка личност. Тя включва следните основни компонента (Проданов, Г., 2004: 193–194):

- ✓ здравни знания – обхващат „информация за личните и обществени хигиенни норми, за здравословното хранене, за ефективността на физическите упражнения, спорта, туризма, начините за избягване на стреса много други“;

- ✓ здравно умение – способността на индивида да извършва съзнателно определени действия, като съблюдава установените здравни правила“;

- ✓ здравен навик – усъвършенстван след много повторения и „упражняване на дадено умение“, позволяващо дейността по опазване на здравето да се осъществява автоматично и без голям контрол на съзнанието;

- ✓ здравна привичка – „дейност, която е станала потребност на индивида при определени условия, и ако тя не бъде извършена предизвиква чувство на неудовлетвореност“; здравно поведение – „проявява се в здравословния стил на живот...“.

Като част от здравната култура формирането на навици за здравословно хранене у учениците се явява основна част от последния „Действено-

практически етап“ на процеса на здравно възпитание и образование, който е предшестван от други два етапа – „Информационен“ и „Емоционално-оценъчен“. В този смисъл, във връзка с формирането на умения и навици за здравословно хранене у децата в училищна възраст е необходимо преди това учениците да усвоят определен обем „здравни знания, представи и понятия“ относно здравословното хранене; да преработят информацията; да се формират у тях убеждения, ценностно отношение и позиция към здравословното хранене; да се развият мотивация, здравни потребности и интереси, насочени към здравословното хранене; да се формира у тях „когнитивно-ценностно здравно съзнание“ (Младенова, С., 2018: 144–145).

Методика на емпиричното изследване

Обект на проучване са хранителните навици на децата в начална училищна възраст (от 7 до 10 години).

Предметът на изследване се фокусира върху влиянието на началната училищна възраст спрямо хранителните навици на децата и по-конкретно честотата на консумация на полезни и вредни храни, както и източниците на информация, които ползват децата относно здравословното хранене.

Цел на изследването е проучване и установяване честотата на консумация от децата в начална училищна възраст на полезни и вредни храни.

Основни изследователски задачи на изследването:

- Да се установи дали децата в начална училищна възраст познават вредните храни и колко често ги консумират.
- Да се проучи дали децата в начална училищна възраст познават полезните храни и колко често ги консумират.
- Да се установи къде децата консумират повече вредни храни и напитки.
- Да се изследва къде децата в начална училищна възраст консумират полезни и вредни храни – в училището, вкъщи или около училището.
- Да се установи какви източниците на информация ползват децата за здравословното хранене – училището, семейството, интернет и др. Така ще се проучи учебно-възпитателното влияние на училищната институция в областта на здравословното хранене на децата от начална училищна възраст.
- Да се изследва мотивация на децата да научат за здравословното хранене в извънучилищни форми – лекции, беседи, курсове, филми и др.

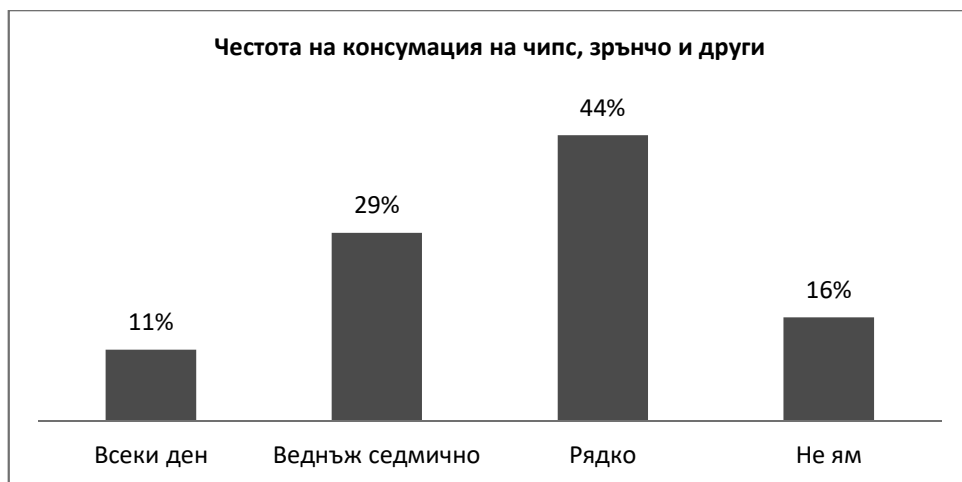
Основен метод на изследването е анкета, която се състои от следните три модула:

- Модул А. Честота на консумация на вредни храни и напитки (4 въпроса);

- Модул В. Честота на консумация на полезни храни и напитки (7 въпроса);
- Модул С. Включва 7 въпроса, оценяващи знанията на децата:
 - ✓ за полезните и вредните храни и напитки;
 - ✓ за източниците на информация за полезните и вредните храни и напитки;
 - ✓ дали са мотивирани да учат за здравословното хранене в различни извънучилищни форми (лекции, беседи, курсове, филми и др.).

Анализ на резултатите от емпиричното изследване

През периода 01–30 май 2021 г. са изследвани мненията на 95 деца в начална училищна възраст – първи, втори, трети и четвърти клас. С цел анализ на данните от проучването на хранителните навици на учениците между първи и четвърти клас резултатите по всеки критерий се представят чрез диаграми, както следва:



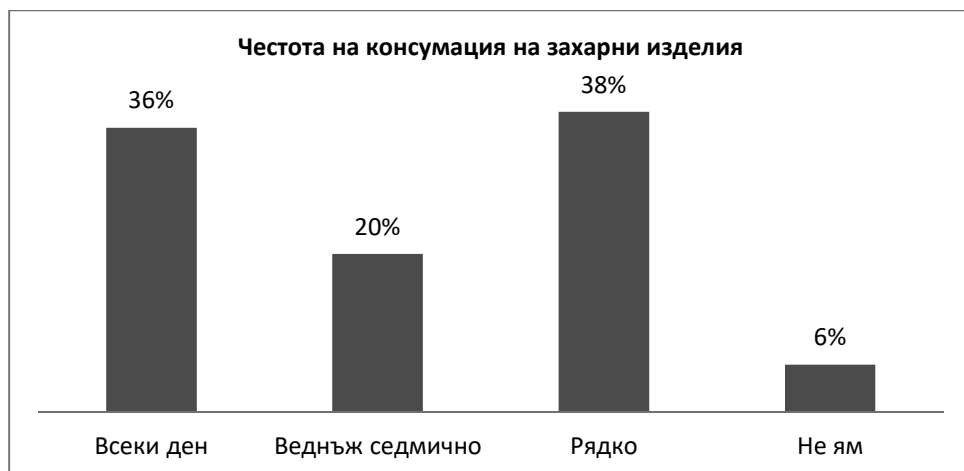
Диаграма 1. Честота на консумация (в %) на чипс, зрънчо и други от децата в начална училищна възраст

От Диаграма 1 се вижда, че повечето деца консумират рядко чипсове, снаксове, зрънчо и други – 44%, а 16% дори не употребяват изобщо. Това означава, че 60% от децата не консумират тези вредни хранителни продукти, а 29% ядат веднъж седмично от тях. Над 10% от децата употребяват всеки ден различни видове снаксове, които не са част от едно ежедневно здравословно меню.



Диаграма 2. Честота на консумация (в %) на газирани напитки от децата в начална училищна възраст

Данните от Диаграма 2 показват, че 14% от децата консумират газирани напитки всеки ден, което е притеснително, като се има предвид, че съдържат много добавена захар и са вредни за здравето на децата. Благоприятна тенденция е, че над 65% от децата употребяват рядко или изобщо не пият газирано.



Диаграма 3. Честота на консумация (в %) на захарни изделия (шоколад, бонбони, вафли и други) от децата в начална училищна възраст

От Диаграма 3 става ясно, че съществува притеснителна негативна тенденция сред децата от начална училищна възраст, която е свързана с ежедневната употреба на захарни изделия (бонбони, вафли, шоколади и др.) – 36% ядат сладко всеки ден. Това обяснява и все по-голямото разпространение на наднорменото тегло и затлъстяването сред учениците, което изисква сериозна учебно-възпитателна работа в училище по отношение на преодоляване на този отрицателен хранителен навик. По-малко от половината деца са посочили, че употребяват рядко или не ядат сладки неща.



Диаграма 4. Честота на консумация (в %) на бургер, хот-дог и други от децата в начална училищна възраст

От Диаграма 4 се вижда, че над 60% от децата консумират рядко или не ядат бургери, хот-дог, сандвичи и др., което е сравнително положителна тенденция. Около 30% от децата употребяват такава храна веднъж седмично. Въпреки всичко се наблюдава притеснителните резултати, че 17% от децата ядат всеки ден подобна нездравословна храна.



Диаграма 5. Честота на консумация (в %) на плодове от децата в начална училищна възраст

Данните от Диаграма 5 показват, че за щастие над 65% от децата в начална училищна възраст консумират плодове всеки ден, което вероятно е резултат от ежедневното осигуряване на плодове в училище през последните години по Национална схема „Училищен плод“, предоставена от Държавен Фонд „Земеделие“ (Училищни схеми, 2022). Като негативна тенденция се откроява резултатът, че над 30% от децата ядат веднъж седмично, рядко или не ядат плодове, което ги поставя в риск. Този факт вероятно се отразява неблагоприятно на тяхното здравословно състояние, което изисква целенасочена учебно-възпитателна работа за преодоляване на този негативен хранителен навик.



Диаграма 6. Честота на консумация (в %) на зеленчуци от децата в начална училищна възраст

От Диаграма 6 става ясно, че над 50% от децата консумират ежедневно зеленчуци, но за съжаление повече от 40% от изследваните ученици ядат рядко (29%), веднъж седмично (11%) и не ядат (3%) такива храни. Това е твърде недостатъчно за правилното физическо и психическо развитие. Нередовната консумация на зеленчуци се отразява неблагоприятно върху детското здраве, защото зеленчуците са ценен източник на витамини, влакнини и минерали.



Диаграма 7. Честота на консумация (в %) на мляко и млечни продукти от децата в начална училищна възраст

Данните от Диаграма 7 показват, че около 60% от децата консумират мляко и млечни продукти всеки ден, което е положителна тенденция. За съжаление 29% от изследваните ученици ядат рядко тези хранителни продукти, а 11% веднъж седмично, 3% не ядат. Това е много притеснителна негативна тенденция сред децата, защото млякото и млечните продукти са ценен източник на калций, белтъци и други хранителни вещества, които са изключително важни за растящия детски организъм.



Диаграма 8. Честота на консумация (в %) на месо и риба от децата в начална училищна възраст

От Диаграма 8 става ясно, че 33% от децата консумират месо и риба всеки ден, а 25% веднъж седмично. Наблюдава се негативната тенденция сред учениците в начална училищна възраст – 38% ядат рядко и 4% изобщо не ядат такива полезни за физическото развитие хранителни продукти, които са ценни източници на мазнини, витамини, минерални вещества и др.



Диаграма 9. Честота на консумация (в %) на хляб, картофи и ориз от децата в начална училищна възраст

Диаграма 9 показва, че според мнението на 47% от децата консумират рядко хляб, картофи и ориз, които са ценен източник на въглехидрати, доставящи енергия на човешкия организъм. Те представляват „60–70% от общото количество хранителни вещества в дажбата“ (Стайкова, Ж., 2018: 29). Това може съществено да се отрази върху правилното физическо развитие и доброто здравословно състояние на учениците в начална училищна възраст, когато растежът е по-интензивен. Около 20% от децата ядат само веднъж седмично такива хранителни продукти, а 34% всеки ден, като не е ясно в какви количества.



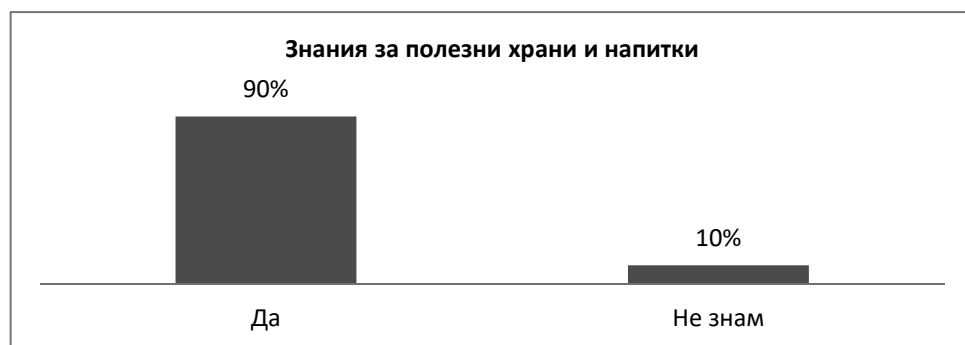
Диаграма 10. Честота на консумация (в %) на боб, леща, царевича и други от децата в начална училищна възраст

От данните от Диаграма 10 става ясно, че съществува негативна тенденция сред децата в начална училищна възраст – 47% от тях консумират рядко боб, леща, царевича и други, а 7% изобщо не ядат. Тези хранителни продукти е желателно да присъстват поне веднъж седмично в едно здравословно и разнообразно меню, тъй като са източник на витамини, минерали и протеини. За щастие около 50% от децата консумират боб, леща, царевича и др. един път в седмицата – 37% или всеки ден – 9%.



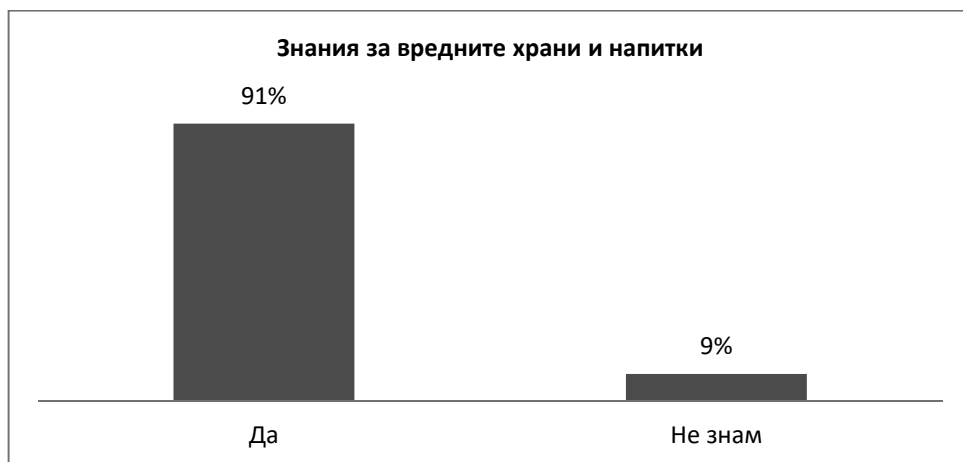
Диаграма 11. Честота на консумация (в %) на вода от децата
в начална училищна възраст

Диаграма 11 показва една много притеснителна тенденция по отношение на ежедневната консумация на вода от децата, които смятат, че пият вода рядко – 71%, а 7% пият само една чаша на ден, дори 1% са посочили, че не пият. Човешкият организъм се състои около 70% от вода. Тя е жизнено важна за здравословното състояние. Нейното консумиране ежедневно в достатъчно количество – около 1 литър се отразява съществено върху паметта и концентрацията, подобрява работата на сърцето, **предотвратява пикочни инфекции и др.** Следователно редовната консумация на вода от учениците се отразява съществено върху умствената им работоспособност и училищната им успеваемост.



Диаграма 12. Знания за полезните храни и напитки на децата
в начална училищна възраст

По мнение на 90% от децата те познават здравословните храни и напитки, като най-често като такива са посочени плодове, зеленчуци, вода, домашен или прясно изцеден сок, мляко и млечни продукти. По-малко от учениците са определили като здравословни храни: салатата, рибата, месото, компотите, домашната лимонада и чая. За съжаление в изброените здравословни храни от децата липсват така важните за растящия детски организъм източници на енергия зърнени и пълнозърнести храни, както и бобовите продукти. Също не се диференцират ясно видовете месо като пилешко, телешко и негълъсто свинско. Това определя насоките и необходимостта от бъдещата учебно-възпитателна работа по отношение обогатяване на знанията на учениците за здравословното хранене. Притеснително е, че 10% от изследваните ученици по тяхно мнение не познават здравословните храни и напитки.



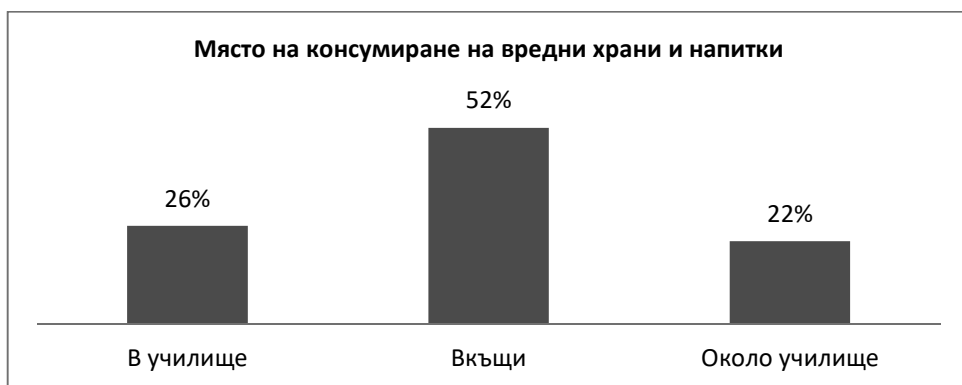
Диаграма 13. Знания за вредните храни и напитки на децата в начална училищна възраст

Данните от Диаграма 13 показват, че 91% от децата знаят кои храни и напитки са нездравословни, като най-често като такива са посочени пица, бургер, чипс, снакс, хот-дог, кола и други газирани напитки, енергийни напитки. По-малко от учениците са определили като здравословни храни: бонбони, шоколад, сладки, бисквити, вафли, близалки, пържени картофи, дюнер, мазни неща, алкохол. Този факт изисква разширяване на знанията на децата за нездравословните храни и напитки и успоредно с това развитието на умения и навици за избягване на тяхната честа консумация. Около 10% от децата са посочили, че не познават нездравословните храни и напитки.



Диаграма 14. Място на консумиране на полезни храни и напитки от децата в начална училищна възраст

Диаграма 14 показва положителните тенденции – 58% от децата в начална училищна възраст консумират полезни храни и напитки около училище, а 29% в училище. За съжаление много малко от учениците – 15% ядат здравословни храни вкъщи, което вероятно се отразява неблагоприятно върху физическото им развитие и здравословното им състояние. Този резултат по-скоро се дължи и на факта, че децата от началната степен са на целодневен режим на престой и обучение в училище и доста по-малко време са у дома. Тези данни като цяло показват, че е важно разработването и реализирането на национална политика за обучение на родителите в областта на здравословното хранене и промяна в семейните хранителните навици, както и по-тесното взаимодействие и взаимна подкрепа между началните учители и семействата с цел повишаване на знанията и развиване на умения за по-широката употреба на полезни храни в ежедневно меню.



Диаграма 15. Място на консумиране на вредни храни и напитки от децата в начална училищна възраст

Данните от Диаграма 15 показват отрицателната тенденция, че повечето от половината от учениците (52%) консумират вредни храни и напитки вкъщи, 26% в училище и 22% около училище. Следователно отново на преден план излиза необходимостта от учебно-възпитателна работа с родителите и семействата в областта на здравословното хранене. Също така е важно ограничаване предлагането на учениците на вредни храни и напитки в училище и около училище чрез по-широкото прилагането на държавни политики (законо и наредби), както и на по-стриктен контрол в това отношение.



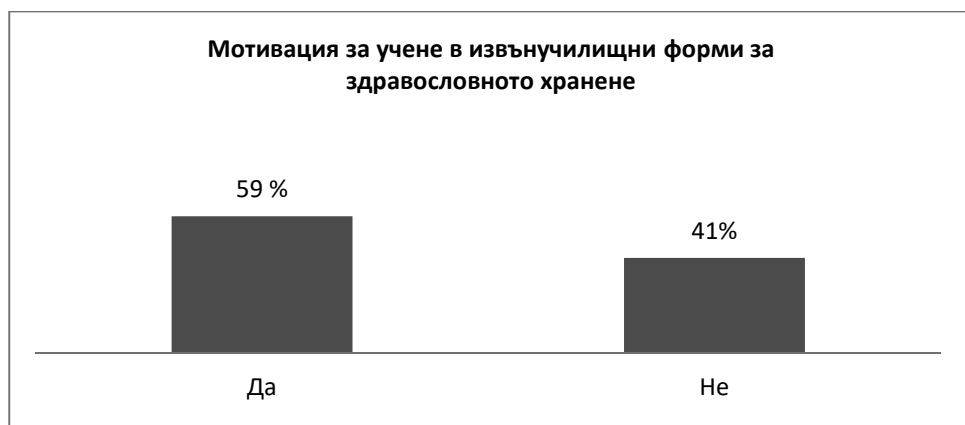
Диаграма 16. Място, където децата от начална училищна възраст са получили знания (научили) за здравословното хранене

От Диаграма 16 става ясно, че повечето изследвани ученици (72%) са научили за здравословното хранене в училище, което е свидетелство за ефективността на здравното образование и възпитание, реализирано от педагогическите специалисти. Твърде малко деца (20%) са получили знания за полезните и вредните храни и напитки вкъщи, което отново показва, че съществуват сериозни дефицити в семейното възпитание по отношение на храненето на децата в начална училищна възраст.



Диаграма 17. Източници на информация за вредните храни и напитки за децата в начална училищна възраст

От Диаграма 17 става ясно, че 60% учениците използват, като източник на информация за здравословното хранене предимно научни и достоверни данни от учебници, 8% от книги и 12% от проекти, лекции, филми и др. Това е свидетелство за качеството на учебно-възпитателната дейност, реализирана от учителите по отношение на полезните и вредните хранителни продукти и напитки. Притеснителна тенденция е, че 16% от децата се информират за храненето от телевизията, а 4% от интернет, където знанията не винаги се представят правдиво, а по скоро стремежа е рекламирането на по-скоро вредни храни за здравето с цел тяхната продажба.



Диаграма 18. Мотивация на децата от начална училищна възраст за учене относно здравословното хранене в извънучилищни форми

Данните в Диаграма 18 показват, че 59% от децата смятат, че има какво да научат още за здравословното хранене в различни извънучилищни форми – като клубове за храненето, курсове, проекти, зелени и бели училища и други, които са част от неформалното образование. За съжаление 41% от децата не са мотивирани да учат за полезните и вредните храни извън училище. Това ограничава техните възможности за разширяване на знанията им по отношение на здравословното хранене, което е пряко свързано и с формирането на здравословни хранителни навици.

Изводи и обобщения

От така представения анализ на данните от изследването на учениците в начална училищна възраст могат да се направят следните изводи:

- Над 10% от децата употребяват всеки ден различни видове снаксове и др.
- 14% от децата консумират газирани напитки всеки ден.

- Децата от начална училищна възраст ежедневно консумират захарни изделия (бонбони, вафли, шоколади и др.) – 36%.

- 17% от децата ядат всеки ден бургери, хот-дог, сандвичи и др.;
- 71% от учениците пият рядко вода, а 7% пият само една чаша на ден, дори 1% са посочили, че не пият.

- **Над 30% от децата ядат веднъж седмично, рядко или не ядат плодове.**

- Повече от 40% от изследваните ученици ядат рядко (29%), веднъж седмично (11%) и не ядат (3%) зеленчуци.

- 29% от проучваните деца консумират рядко мляко и млечни продукти, 11% веднъж седмично, 3% не ядат.

- 38% ядат рядко и 4% изобщо не консумират месо и риба.
- 47% от децата консумират рядко хляб, картофи и ориз.
- 47% от тях консумират рядко боб, леща, царевича и други, а 7% изобщо не ядат.

- 90% от децата познават здравословните храни и напитки.
- 10% от изследваните ученици не познават здравословните храни и напитки.

- 91% от децата знаят кои храни и напитки са вредни.
- Около 10 % от децата са посочили, че не познават нездравословните храни и напитки.

- 58% от децата в начална училищна възраст консумират полезни храни и напитки около училище, а 29% в училище.

- Само 15% ядат здравословни храни в къщи.
- 52% консумират вредни храни и напитки в училище, 26% в училище и 22% около училище.

- 72% от изследваните деца са научили за здравословното хранене в училище.

- Твърде малко деца (20%) са получили знания за полезните и вредните храни и напитки вкъщи.

- 60% учениците използват като източник на информация за здравословното хранене предимно научни и достоверни данни от учебници, 8% от книги и 12% от проекти, лекции, филми и др.

- 16% от децата се информират за храненето от телевизията, а 4% от интернет.

- 59% от децата смятат, че има какво да научат още за здравословното хранене в различни извънучилищни форми.

- 41% от децата не са мотивирани да учат за полезните и вредните храни извън училище.

Като обобщения в резултат на емпиричното проучване и направения анализ на изследователските данни може да се открият някои значими моменти:

➤ Съществува сериозен дефицит в българското семейство по отношение на формирането на навици за здравословно хранене в учениците в начална училищна възраст. Следователно е важно разработването и реализирането на национална политика за обучение на родителите в областта на здравословното хранене и промяна на семейните хранителните навици, както и по-тясното взаимодействие и взаимна подкрепа между началните учители и семействата с цел повишаване на знанията и развиване на умения за по-широката употреба на полезни храни в ежедневното меню.

➤ За формирането на навици за здравословно хранене у децата в начална училищна възраст е важно ограничаване предлагането на учениците на вредни храни и напитки в училище и около училище чрез по-широкото прилагането на държавни политики и контрол в това отношение.

➤ Учителите в начална училищна възраст реализират сравнително ефективно обучение и възпитание за усвояването на знания и формирането на навици за здравословно хранене у децата, като използват дозирана, научнообоснована и съобразена с възрастовите особености на учениците информация за храненето.

➤ От съществено значение за опазване на здравето на учениците в начална училищна възраст е разширяване на техните знания по отношение на разнообразието от здравословни храни и напитки.

➤ Не се използват в достатъчна степен възможностите на обучение и възпитание в различни извънучилищни форми в сферата на здравословното хранене, като близо половината от изследваните деца не са мотивирани да научат повече за вредните и полезните храни и напитки извън училище.

Формирането на здравословни хранителни навици при децата и учениците е изключително е важно, защото се отразява съществено на физическото развитие и здраве. Това е труден и продължителен процес, който започва още от раждането на детето. Той се проявява в по-късна възраст чрез самовъзпитанието и самоусъвършенстването. Същевременно този процес изисква многопосочно социално въздействие и взаимодействие от страна на училището, извънучилищните институции, семейството, връстниците, медиите, държавните здравни инспекции и на обществото като цяло. Следователно при формирането на навици за здравословно хранене у учениците в начална училищна възраст е необходимо активното включване както на учители, лекари, психолози, експерти по храненето и други специалисти, така и на родители и близки, особено с техния личен пример, който дават, както и с информацията, която предоставят на своите деца относно здравословните и нездравословните храни.

ЛИТЕРАТУРА

- Ангелова, С. (2019) Здравето на детето в образователен дискурс (концептуален модел), Русе. [Angelova, S., (2019) Zdraveto na deteto v obrazovaten diskurs (kontseptualen model), Ruse.]
- Андонова, А. (2017) Любимите нездравословни храни. – В: Гражданската идея в действие (39 научно-технологична сесия КОНТАКТ 2017), ред. Т. Попов, София. Бояджиев, Вл., Ел. Иванова, Вл. Георгиев, Т. Николов и др. (1985) Хигиенни проблеми на съвременното училище, ред. Вл. Бояджиев, Медицина и физкултура, София. [Andonova, A. (2017) Lyubimite nezdravoslovni hrani. – V: Grazhdanskata ideya v deystvie (39 nauchno-tehnologichna sesia KONKAT 2017), red. T. Popov, Sofia. Boyadzhiev, Vl., El. Ivanova, Vl. Georgiev, T. Nikolov i dr. (1985) Higienni problemi na savremennoto uchilishte, red. Vl. Boyadzhiev, Meditsina i fizkultura, Sofia.]
- Затлъстяването: Здравословни и икономически последици (2020) [Zatlstyavaneto: Zdravoslovni i ikonomicheski posleditsi (2020)] <https://www.zahranata.org/zatlustiavaneto-zdravoslovni-ikonomicheski-posleditzi/> (25.05.2021)
- Колева, Н. (2014) Училищна хигиена и здравно образование. София. [Koleva, N., (2014) Uchilishtna higiena i zdravno obrazovanie. Sofia.]
- Младенова, С. (2018) Здравно възпитание, В: Педагогика. Първа част: Теория на възпитанието, под ред. Т. Попов. София. [Mladenova, S., (2018) Zdravno vazpitanie, V: Pedagogika. Parva chast: Teoria na vazpitanieto, pod red. T. Popov. Sofia.]
- Наредба №1 от 22 януари 2018 г. за физиологичните норми за хранене на населението. [Naredba №1 ot 22 yanuari 2018 g. za fiziologichnite normi za hranene na naselenieto.]
- Наредба №37 от 21 юли 2009 г. за здравословно хранене на учениците, в сила от 15.09.2009 г., МЗ, обн. ДВ, бр. 63 от 7 август 2009 г. [Naredba №37 ot 21 yuli 2009 g. za zdravoslovno hranene na uchenitsite, v sila ot 15.09.2009 g., MZ, obn. DV, br. 63 ot 7 avgust 2009 g.]
- Пандурска, И., Я. Жечева, А. Димитрова (2019) Тенденции в антропометричния хранителен статус на деца под седемгодишна възраст (2005–2016 г.). – В: Наука за хранене (в превенция и лечение на съвременните болести), ред. Б. Попов, София. [Pandurska, I., Ya. Zhecheva, A. Dimitrova, (2019) Tendentsii v antropometrichnia hranitelen status na detsa pod sedemgodishna vazrast (2005–2016 g.). – V: Nauka za hranene (v preventsia i lechenie na savremennite bolesti), red. B. Popov, Sofia.]
- Проданов, Г. (2004) Хигиена и здравно образование. В. Търново. [Prodanov, G. (2004) Higiena i zdravno obrazovanie. V. Tarnovo.]
- Проданов, Г. (2011) Хигиена и здравно образование. Пловдив. [Prodanov, G. (2011) Higiena i zdravno obrazovanie, Plovdiv.]
- Стайкова, Ж. (2018) Съвременни проблеми на хигиената на хранене. СУ „Св. Климент Охридски“. [Staykova, Zh. (2018) Savremenni problemi na higienata na hranene. SU „Sv. Kliment Ohridski“.]
- Училищни схеми (2022) [Uchilishtni shemi. (2022)] https://www.dfz.bg/bg/selskostopanski-pazarni-mehanizmi/school_milk/ (29.01.2022)

Ivanova L., A. Vatkova, R. Popova, P. Yneva (2019) Obesity in Childhood and Adolescence, Prevention of Children's Obesity, European Action Plan for 2014-2020. In: Hygiene and Nutrition (A practical guide for students and graduates). St. Kliment Ohridski University Press.