

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 114

УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ST. KLIMENT OHRIDSKI UNIVERSITY PRESS
СОФИЯ • 2021 • 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*, доц. 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, Assoc. 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, 2021

ISSN 2367-4644

СЪДЪРЖАНИЕ

Йорданка Николова – Актуални проблеми на възпитанието на децата в българското семейство през погледа на студентите от Факултета по педагогика на СУ „Св. Климент Охридски“ / 5

Даниел Полихронов – Превантивни функции на литературата за деца в условията на мултилингвизъм (върху примера на патриотичния и интеркултурния диалог) / 19

Екатерина Томова – Формиране на социална и личностна компетентност в часа на класа в началното училище – мнения и препоръки на учители / 33

Петя Иванова – Естетическото възпитание в детските организации в България 1948–1989 / 79

CONTENTS

Yordanka Nikolova – Current problems of the education of children in the Bulgarian family through the view of the students from the Faculty of pedagogy of SU „St. Kliment Ohridski“ / 5

Daniel Polihronov – Preventive functions of children's literature in the conditions of multilingualism (on the example of patriotic and intercultural dialogue) / 19

Ekaterina Tomova – Formation of social and personal competence in form-tutor class in primary school – opinions and recommendations of teachers / 33

Petya Ivanova – Aesthetic education in children's organizations in Bulgaria 1948–1989 / 79

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 114

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 114

АКТУАЛНИ ПРОБЛЕМИ НА ВЪЗПИТАНИЕТО НА ДЕЦАТА
В БЪЛГАРСКОТО СЕМЕЙСТВО ПРЕЗ ПОГЛЕДА
НА СТУДЕНТИТЕ ОТ ФАКУЛТЕТА ПО ПЕДАГОГИКА
НА СУ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ЙОРДАНКА НИКОЛОВА*

Резюме. В статията са анализирани и обобщени вижданията на студентите от Факултета по педагогика, изучаващи учебната дисциплина „Семейна педагогика“, за съществуващите проблеми при възпитанието на децата в съвременното българско семейство. Генерирани са идеи за преодоляването им.

Ключови думи: семейно възпитание, проблеми на възпитанието в семейството.

CURRENT PROBLEMS OF THE EDUCATION OF CHILDREN IN THE
BULGARIAN FAMILY THROUGH THE VIEW OF THE STUDENTS FROM
THE FACULTY OF PEDAGOGY OF SU „ST. KLIMENT OHRIDSKI“

Yordanka Nikolova

Abstract. The article analyzes and summarizes the views on the existing problems in the upbringing of children in the modern Bulgarian family of students from the Faculty of Pedagogy, studying the discipline „Family Pedagogy“. Ideas for overcoming them have been generated.

Key words: family upbringing, problems of upbringing in the family.

* Имейл: yordanka.nikolova@fp.uni-sofia.bg

Социално-икономическите, структурните и културните изменения, които протичат в съвременното общество, водят до развитие на процеса на „дефамилизация“ (Zajdel, 2014: 76 по: Чавдарова-Костова, 2017: 7), изразяващ се в променено отношение към брака, „отлагане на решението на младите хора да встъпят в такива формални отношения, което оказва влияние върху отношението към възпроизводството и желанието да имаш деца“ (пак там: 8), до това за младите хора „днес бракът да не е нито свещен съюз, нито посвещаване, а се е превърнал в проста договореност между възрастни – договор, който понякога се смята за ненужен и може лесно да бъде разтрогнат, в който отношението към децата е нехайно, даже безотговорно“ (Кови, 2011: 13), до увеличаването броя на разводите и разпада на семействата. Тенденции, които с особена сила оказват негативно влияние върху просоциалното развитие на детето, върху развитието му въобще и са естествен резултат и от големия спектър от проблеми, зародили се в българското семейство вследствие на промените в нормите, ценностите, идеалите в обществото на прехода, общество, раздирано от социални, икономически и духовно-нравствени кризи. Проблеми, които студентите от първи курс от специалностите Педагогика, Неформално образование и Социални дейности формулират и анализират в есетата си на тема „Актуални проблеми на възпитанието на децата в българското семейство“¹.

С цел установяване на реалните структурни и функционални нарушения, които студентите откриват в процеса на възпитание на детето в семейството и на тази основа генериране на идеи за преодоляването им са изследвани и анализирани 516 есета, написани в периода 2018–2021 година, както следва: 2018 г. – 118 есета; 2019 г. – 155 есета; 2020 г. – 144 есета; 2021 г. – 99 есета².

Проблемите, които студентите формулират: **нарушения в процеса на общуване в семейството, в структурата и функциите му, в ниското равнище на формираност на педагогическата култура на родителите**, се базират както на знанията им, получени по време на лекциите и семинарните упражнения по учебната дисциплина „Семейна педагогика“, така и на опита и наблюденията им над спецификата на взаимоотношенията, поведенческите и ролеви модели, възпитателния потенциал на родителите в собствените им семейства и тези на роднини и познати.

Интересен факт е, че всички студенти посочват като най-значим проблем **„липсата на време за детето“**. Разрушаването на традиционния модел

¹ Есето е част от текущите задачи по учебната дисциплина „Семейна педагогика“, изучавана в СУ „Св. Климент Охридски“, по учебна програма с автор проф. дпн Сийка Чавдарова-Костова.

² През годините броят на есетата е различен в зависимост от броя на студентите в дадените специалности.

за семейство с „типично разпределение на ролите – двуродителско семейство, с доминираща мъжка роля на печелещия средства и доминираща женска роля на грижещата се за домакинството и отглеждането на децата“ (Ferrarini, Lewis, 2006, по: Чавдарова-Костова, 2017: 15), повишената трудова ангажираност и стремеж към кариерно развитие на бащата и особено на майката, урбанизацията (увеличеното време за придвижване до работното място и обратно вкъщи) отнемат възможността на родителите да съпреживяват достатъчно и качествено време с децата си. *„Времето с родителите е много ценно за детето, но то ги вижда за час-два вечер, а и те вършат домакинските си задължения, почиват си и не успяват да го изслушат, да го разберат, да го подкрепят емоционално...“* – пишат част от студентите, базирайки се на собствения си опит. *„И ето стигаме и до въпроса: „Имат ли всъщност родителите всичкото това свободно време, за да следят, помагат и развиват децата си непрекъснато?“ Има само един, единствен отговор на този въпрос: „Те трябва да имат!“ „След като двама души са решили да създадат семейство, да имат деца, те не трябва да ги оставят на произвола. Ако искат детето им един ден да стане добър гражданин, човек, който може да се грижи и носи отговорност за живота си, с позиция сред обществото, родителите трябва да полагат нужните грижи, внимание, да инвестират време.“*³

Казуалността между липсата на време за детето и **нарушените: процес на общуване в семейството, възпитателната му функция, в частност функцията на контрола, поставянето и спазването на правила**, е ясна и не бива да бъде пренебрегвана. Това осъзнават и голяма част от родителите и *„в опит да намерят добър изход от създалата се ситуация оставят децата си на грижите на прародителите или се доверяват на детегледачки“, както и „предоставят отговорността за възпитанието на децата си на институциите и то от ранна детска възраст, като отново не прекарват достатъчно време, общувайки с партньора и децата си“*. Това решение не среща одобрение у първокурсниците и те много точно назовават тези проблеми като следващи по значение и присъствие в семействата, като се фокусират върху *„трудностите и пречките“* в общуването не само с децата, но и с партньора, с прародителите, с роднините; върху *„неефективността на общуването в ролята му на регулатор на поведението, като процес, формиращ ценностна система и осъществяващ превенция на девиантно поведение, което от своя страна води до забавяне на социализацията и адаптацията на младите хора“*. Коментират и нарушенията във формирането на емоционалната компетентност при отсъствие на пълноценно общуване с майката, както и на такива в социалната компетентност при нарушено взаимодействие с бащата. Считат, че *„точно непълноценното общуване с децата дава неблагоприятно отражение върху осъществяваните от семейст-*

³ Цитати от студентските есета.

вото функции и по-конкретно – възпитателната“. „Системно допусканите грешки при изпълнението ѝ, дълбоките и трайни деформации в изпълнението на родителските роли, общият фон на влошена комуникация по хоризонтала и вертикала ... дават облика на отрицателна семейна атмосфера и формират образа на неблагополучното семейство, което се явява пряк и косвен стимулатор на девиантно поведение на децата“ (Манасиева, 2003: 76), на съществуването на гневни, агресивни деца не само в училище и на улицата, но и в домовете. *„Децата страдат от това, но дори не разбират, че са оформени като птички в клетки – „Бъди тих/а, пречиш!“; „Сега нямам време за теб!“; „Остави ме на мира и върви да си играеш“, „Мълчи, сега гледам филма!“ и откровеното: „...единствено отделят време, евентуално за най-често задаваните въпроси към детето: „Изпитвах ли те днес?“; „Каква оценка ти писаха?“; „Как така имаш забележка?“; т.е. започват едни обвинения, спорове, последвани от: – Хайде, върви да си пишеш домашните!“; „Потискани са и израстват, криейки емоциите, чувствата и мислите си, защото просто няма кой да ги чуе, няма кой да ги попита, да ги погледне, а човекът е социален индивид, който отчаяно има нужда от внимание и любов.“* В стремежа „да си осигурят спокойствие“ родителите съвсем умишлено пренасищат света на своето дете с телефони, таблети, компютри, използват като „залъгалки“ и за деца във възрастова граница от 1 до 3 години“ тези „смайт“ устройства. „Тенденция в днешно време е подрастващите деца да имат неограничен достъп до тях и да са част от всекидневието им. Въпреки ползите от интернет, има и големи рискове, към които децата са особено податливи, поради липсата на опит.“ Родителите не само позволяват на децата си да „живеят“ в интернет пространството, но и самите те са пристрастени към мобилните си устройства. „Традиционна семейна вечер: Изнервени и уморени са се прибрали у дома двамата родители, а тук ги очакват още задължения. Не успяват да намерят баланс в личните си и професионални ангажименти. Двамата (в най-добрия случай) приготвят вечеря, пооправят дома и бързат да си починат...Бащата гледа телевизия и играе на телефона, майката сърфира из социалните мрежи, децата, затворени в стаите си, играят на неподходящи за възрастта им игри. На повърхността всичко е „мирно и тихо“. Но това родителско безразличие не само прави детето податливо на негативни външни влияния и безкритично възприемане на внушенията на медиите и интернет пространството, а и не му осигурява подкрепяща семейна среда, в която то да сподели мислите си, да изрази чувствата си, да изгради отношения на доверие с най-близките и обичани от него хора.

В контекста на казаното на преден план излиза „значимостта на изслушването, умението да бъдеш „търпелив слушател“, да се вслушваш внимателно в думите, които изрича партньорът“ (Чавдарова-Костова, 2017: 108) и детето. **Недостигът на търпение у родителите, нежеланието им „да**

питат и се интересуват от това, за което говори детето ... да се вслушат в това, което казва, и се опитат да доловят по-дълбокото му значение“ има силен ефект с негативен знак: „много деца спират да общуват, понеже родителите им ги парират със саркастична усмивка, неодобрителен поглед или поучителна проповед“ (Нелсън, Дж., Л. Лот, Х. Стивън Глен, 2009: 299–300). Мненията на студентите се обединяват около идеята, че това води до нарастващ брой конфликти в семейството, *„които са много горчиви, носят много болка и не се подчиняват на правила“* и *„превръщат семейния дом в арена на битка за надмощие“*, които не позволяват на детето да се научи да разрешава конфликтите чрез компромиси и проактивно поведение“.

Конфликтите в немалко случаи водят и до **разпад на семейството**, а „нарушената структура води до разстройство на функциите и ако няма механизми за уравновесяване, се стига до отклонения“ (Манасиева, 2003: 64). Именно нарастването на броя на **еднородителски семейства** студентите разглеждат *„като основа за поява на редица психологически проблеми у детето – „тревожност и депресия“* (Аргайл, М., М. Хендерсън, 1989: 215), *„регрес в развитието, агресивност, непослушание, поведенчески проблеми, влошена дисциплина“* (Спок, 1998: 103–115).

Лошата дисциплина и агресивното поведение са резултат от **нарушената функция на контрола**, която съществува не само в монопаренталните семейства, но и в тези с ненарушена структура. *„Родителите не могат да кажат „Не!“ на своите деца, не могат да поставят ясни граници и правила и така да помогнат на детето си да се впише в обществото, да се социализира“, „да се научи да бъде отговорно към другите, но и към себе си.“* Семейството е най-важният фактор за осъществяване процеса на възпитание, то притежава палитра от възможности за поставянето на здрави основи за формиране на нравственото, естетическото, гражданското възпитание, за придобиване на житейски опит, който отрежда на детето желаната роля в социума. *„За съжаление не всяко семейство успява да възпита и формира правилно личностните качества на своето дете.“* Тук е моментът да се отбележи фактът: студентите и от трите специалности изразяват мнение, че родителите не са запознати с методите на възпитание, не познават многообразието им. Според тях те прилагат в ежедневието си такива, които са усвоили от своите родители, и често, в безсилието си, *„крещят, използват физически наказания, принуда, в не малка част от случаите съпругът започва спор със съпругата си, обвинявайки я, че не е възпитала добре децата“, „не осъзнават, че най-добрият метод е личният пример“,* а тук, в подобни действия, децата откриват отрицателни модели и, подражавайки им, се превръщат в *„нахални и груби малки агресори“,* защото: *„Ако на бащата е разрешено да бие, да нагрубява, защо и детето да не се държи по същия начин с връстниците си, а след време със своите деца и съпруг/а“.*

Анализът на съдържанието на есетата на студентите очертава и следващите важни проблеми:

- **Липса на единна и здрава ценностна система,** „защото днес възпитателната среда е драстично променена. Ако в миналото обществото, медиите, законите, общоприетите ролеви модели са подкрепяли изграждането на здрави ценностни системи и семейства, то съвременните условия вървят в посока „антисемейни“ и изваждат много семейства и родители от правилния курс“ (Кови, С., 2011: 37). Днес семействата сами трябва да изградят своите нравствени устои, да формират ценности и отношения, да открият верния път към изграждане на пълноценно общуване и взаимодействие, за да подкрепят личностното израстване на детето и още: да помогнат на обществото да развие своя духовно-нравствен потенциал. Много от добродетелите и нравствените принципи, върху които е стъпвало семейното възпитание, днес не се възприемат като „модерни“ и желани, а в обществото не се наблюдава единно разбиране за това кое е морално приемливо, кое е добро и кое зло. *„Стремежът към материален и социален просперитет, към кариерно развитие са приоритет и изтласкват назад процеса на нравствено възпитание.“*

- **Материалното и емоционално презадоволяване.** *„Удовлетворявайки всички прищевки на децата си, приемайки ги като единственото им „съкровище“, родителите се сблъскват с много трудности – децата не ценят труда им, не ги уважават, превръщат се в егоисти. Този начин на възпитание създава един много сериозен проблем: всяко едно такова дете страда от пълна липса на амбиции и желание за развитие. Тези деца се превръщат в безработни или непрекъснато сменящи работното си място млади хора, без образование и мисия в живота, с чувство за вседозволеност и безнаказаност.“* От друга страна: *„Връзката на детето със семейството е много емоционална, то е привързано към родителите си и след време може да стане зависимо от тях дори и на по-голяма възраст. Това дете може да се откъсне твърде трудно от родителите си, защото започва да изпитва несигурност и страх от самотата. Много от тези деца не желаят да напуснат дома си и се превръщат в „деца Танги““⁴.*

- **Родителите не уважават правото на личен избор и мнение на детето** и налагат твърде упорито своите виждания: *„избират училището, приятелите, университета, професията на своите деца“, „Много често родителите мислят, че знаят всичко за децата си. Кое е най-доброто за тях, според техните възгледи. Имат амбиции и цели, които децата на всяка цена трябва да постигнат“, „Нямат време и търпение да поговорят с тях за мечтите им, за това какво обичат да правят и какво ги вълнува“.*

⁴ Пораснали млади хора, които не желаят да напуснат дома си и очакват от родителите си да се грижат за тях, да ги издържат. Понятието е свързано с името на главния герой от излезлия през 2001 г. френски филм „Tanguy“.

Инвестират „големи финансови средства в образованието на децата си за посещаване на различни курсове, които те не желаят да посещават, но им се говори, че са задължени и трябва да уважават родителите си и да им бъдат благодарни заради многото вложени средства“. По този начин ги превръщат в „нещастни“, нерешителни, неискрени личности, които „не могат да изкажат мнение, да направят преценка, а в много случаи дипломите им се превръщат в украшение за стената в дома им“.

- **Родителски перфекционизъм** „и непрекъснат стремеж да вменят на детето си да бъде по-добро от децата на роднини, съседни и др.“.

- **Домашното насилие – физическо и психическо, употребата на алкохол и психотропни вещества** – „разрушава представата на детето за родния дом като сигурна и защитена среда“, „децата стават агресивни и проявяват насилие, водят безразборен полов живот, като търсят обич и внимание“.

- **Свърхконтрол**, който принуждава някои „децата да лъжат своите родители и „задушени“ от прекалени родителски грижи, да намират отдушник в измамната свобода на живот без задръжки, сред съмнително приятелско обкръжение (Манасиева, 2003: 5), „да бягат от дома си“.

- **Бедността и невъзможността на родителите да осигурят средства за здравословно хранене, спорт, добро образование на децата.** „Много родители, особено в по-малките населени места, не могат да си позволят да отделят средства от семейния бюджет, за да осигурят добра храна, прилични дрехи, учебни помагала, технически средства за обучение за децата си.“, „не могат да осигурят развитие на техните интереси и способности, таланти“, „Това е повод за честни конфликти и отчуждаване между родителите и децата.“

- **Неумението на родителите да разпределят отговорностите и задълженията.** „Все още в много мъже битова идеята, че домакинските задължения са ангажимент на жената. Те не само не се включват активно в семейните дейности, но и вменяват този стереотип на своите синове.“, „Не бива да виним само мъжете за подобно разбиране. Много жени са на мнение, че те трябва да вършат къщната работа, че никой друг не може като тях да чисти, да готви и не позволяват на съпруга и децата си да им помогнат, а ако това се случи, не спират да търсят „кусури“.“ Родителите не включват партньора или децата активно в грижите за дома и това също е причина за липсата на време, което да прекарат със своето дете, със своя партньор в опит да изградят и съхранят хармонична връзка помежду си.

- Като елемент от триангулацията „нарушения в общуването“ първокурсниците разглеждат и **липсата на различни дейности, осъществявани съвместно** и особено през свободното време, защото „първоначалната любов се укрепва и задълбочава при наличие допълнително на следните компоненти: „обща цели и задачи, общи интереси, съвместно извършвана дей-

ност“ (Томан, И., 1984, по: Чавдарова-Костова, 2017: 101). Студентите считат, че родителите *„не знаят какво да правят с децата си през свободното време“*, *„не знаят как и с какво да го запълнят – какви игри, какъв спорт и т.н.“*, което, според тях, особено ясно си проличава по време на пандемията и въведения локдаун. Не по-малък проблем е нежеланието или незнанието на родителите как да открият и развият интересите на своето дете, да го насочат към дейности, които са му интересни и ще му помогнат да усъвършенства своите умения/дарби и същевременно ще *„извадят детето от „Матрицата“* (разбирано – компютърните игри и виртуалното пространство) и ще наситят ежедневието му с полезни активности, които *„биха намалили агресивността на децата“* и биха сплотили семейството, ако част от тях се извършват съвместно от всички негови членове.

- **Непознаването, negliжирането, отхвърлянето на традициите и обичаите.** В семейството не се полагат здрави основи за формиране на националната идентичност, и то във времена на протичаща глобализация. Принадлежността на родителите към дадена нация зарежда детското съзнание с чувства, мисли, нагласи към езика, историята, ценностите, фолклора, културата, обичаите, традициите, предавани от поколение на поколение от нейните членове. *„Когато този процес протича спорадично, детето губи своята родова памет, не се чувства част от националната общност,“* *„Без традиции, без обичаи малкото дете се превръща в дърво без корен.“* Семейството има водеща роля, то е важен фактор и в процеса на преосмисляне на отношението към националната идентичност, провокирано от училищните институции, медиите, общуването с представители на други нации. Не само съхраняването на родовата памет и наследство, но и създаването на собствени семейни традиции би повлияло благотворно върху формирането на редица нравствени качества у децата, би обединило в единен, силен екип членовете на семейството, би им позволило да общуват по-спокойно, в поведра обстановка, да създадат усещането за принадлежност.

Интерес представлява честотното разпределение на проблемите по години. Очакването, че близостта на годините, в които студентите пишат есето, и липсата на политически сътресения в политическия живот ще формират единно становище по зададената тема, не се оправда. През различните периоди първокурсниците ранжират по различен начин актуалните проблеми в семейството:

2018 година

- Недостиг на време за децата, пренебрегването им и липсата на пълноценно общуване.
- Враждебната семейна атмосфера, която е резултат от пренатовареността на родителите, неправилното разпределение на домакинските задължения и пренасянето на напрежението от работното място у дома.

- Родителите не предоставят достатъчно идеи за игри и занимания през свободното време и оставят децата си неангажирани, в следствие на което те се потапят в дигиталния свят.

- По-малкият брой деца в семейството (в много случаи едно единствено) – *„Цялата тази любов и прекомерна загриженост и внимание е насочено към детето, цялото това обсипване и задоволяване на всяко негово желание го превръща в разглезено и егоистично дете“*.

- Липсата на положителен пример – в много семейства не се наблюдава спазването на общоприетите правила и норми, хуманно отношение към другите, единство между думи и дела, съществува насилие, зависимост от алкохол и наркотици, непрекъснати конфликти.

- Обичайно използваният метод на възпитание е физическото наказание и/или психическият тормоз.

- Свръхконтрол и презадоволяване.

- Пристрастеността на деца и родители към компютърни игри, сърфиране, „живот“ в социални мрежи. „Неограниченият достъп до информация, непрецизираните примери от медиите, зачестилата колебливост и неустойчивост на семейството, невинаги приложимите форми за иновация, търсени от училищата и липсата на регламентирана отговорност за това кой трябва да наблюдава и реагира при девиантни и делинквентни прояви предопределят повишената агресивност, податливостта на изкушения и атакуваните психики“ (Полихронов, Д., 2019: 127).

2019 година

- Недостиг на време и внимание за детето, нарушения в процеса на общуване. Заменя се липсата на време, на изразяване на обич и уважение, на благоприятна семейна среда (*„намиращи се в средните етажи на пирамидата на Маслоу“*), която родителят трябва да създаде за детето си, със задоволяването на неговите материални потребности (*„които се намират в дъното на пирамидата“*).

- Прекомерните очаквания и амбиции на родителите, незачитане мнението и желанията на детето.

- Непознаването на многообразието от възпитателни методи и прилагането единствено на физически наказания, насилие и принуда.

- *„Още един аспект на проблем в българското семейство е „болната тема“ за тютюнопушенето и прекомерния прием на алкохол. Всеизвестна е вредата от цигарения дим, както и „свикването“ на детето да вижда родителя с цигара и приемащ сериозни количества алкохол, приемайки го за нормално.“*

- Предоставянето отговорността за възпитанието на децата на прародител, детегледачка или институциите и то от ранна детска възраст.

- Неблагоприятна семейна среда (алкохолизъм, конфликти, незаинтересованост, насилие, пренасяне на негативни емоции от работното място въкъщи, преодоляването на собствените проблеми и чувството за малоценност чрез психически тормоз над детето).

- Нездравословен начин на живот и липса на физическа активност. *(„Налага се ние да учим родителите си как да се хранят и как да спортуват, за да са здрави, създали са у нас много вредни хранителни навици, които трудно преодоляваме.“)*

2020 година

- Недостигът на време, липсата на пълноценно общуване, нарушеното доверие.

- *„Толерантните родители и липсата на авторитет.“*

- *„Българският родител пренася емоциите си от работата въкъщи. Това повлиява на детето, на емоционалното му благополучие, на неговите възгледи и разбирания за живота“. „Всеки ден то се чувства самотно, неразбрано и виновно.“*

- Липсата на финансова култура и невъзможността да се осигурят средства за образованието и развитието на детето.

- Неумението на родителите да запълнят свободното време на децата си с полезни и интересни дейности.

- Незачитането на традициите и обичаите и тяхното празнуване, което би приобщило децата към семейството и рода, би предизвикало положителни емоции и създавало по-благоприятна семейна атмосфера.

- Разрешаването на децата да играят с часове на електронните устройства и не оказването на контрол върху времето за това и съдържанието на информацията, която достига до детето.

2021 година

- Ниският социално-икономически статус, бедността на много семейства и невъзможността на родителите да осигурят средства за образованието на децата си в условията на ОПЕС (обучение от разстояние в електронна среда).

- *„Един от най-актуалните проблеми при възпитанието на децата е точно този – много малко са родителите, които извършват съвместни дейности с децата си и знаят как да направят деня им забавен и интересен. Дали ще практикуват хобитата си с тях, като например да карат заедно колело в парка, да отидат на разходка в планината, да четат, да*

гледат филми, да играят на настолни игри. Също така не разпределят домакинските си задачи.“⁵

• Дефицит на време и търпение за детето и партньора. Не съществува баланс между стремежа към личностна и професионална реализация на възпитанието и реализацията му като родител и семеен партньор.

- Недобър личен пример на родителите.
- Неблагоприятна семейна атмосфера.
- Нарушени структура и функции на семейството.
- Липсата на единство на възпитателните методи.
- Свръхконтрол, свръхзагриженост, презадоволяване.
- Родителски капани (задоволяване на собствените амбиции, нереализирани мечти чрез детето). Незачитане мнението, интересите и желанията на детето.

Анализът на есетата на база признака: виждания на студента–специалност, която изучава, позволява да бъде направен следният извод: Съществува тясна връзка между характер и насоченост на специалността, която изучава студентът, и актуалността/значимостта на проблемите в семейството, които открива и формулира.

Предпочитанията на първокурсниците от специалност Педагогика са насочени към:

- Липсата на родителски контрол, на правилни методи за възпитание.
- Заетостта на родителите, липсата на време за детето и произтичащото от това нарушено общуване.
- Стремежът към кариерно развитие и делегирането на отговорността за възпитанието на детето на институциите, прекомерните очаквания към учителите.
- Подмяната на морални ценности.
- Непризнаване правото на детето да изяви индивидуалността си.
- Недобрият личният пример на родителите. *„Голяма спънка в благоприятно развитие на учениците е поведението на нагли, безпардонни родители, които подхранват самочувствието на детето си, възпитават го във вседозволеност и безнаказаност, засипват училището с жалби и формират у детето си неуважение към институциите, към по-възрастните, нагласа към неспазване на правилата и законите.“*
- Финансовата култура, бедността.
- Неудовлетвореността на родителите и произтичащото от нея агресивно поведение, което децата възпроизвеждат в ежедневието си.
- „Болните“ амбиции, „отровната“ родителска любов.

⁵ Два проблема, които видно са продиктувани от пандемичната обстановка и предизвикателствата, особеностите на живот, които тя налага.

При студентите от специалност Неформално образование фокусът е върху:

- Дефицит на идеи у родителите за насищане на свободното време на детето с увлекателни, занимателни дейности.
- Непознаването на българските традиции и обичаи и припознаването на чужди такива.
- Незачитането на интересите на децата и запълване на времето им с многообразни дейности, които за тях не са привлекателни и вълнуващи.
- Нездравословна семейна атмосфера, която не осигурява спокойствие, чувство на сигурност и емоционална подкрепа на децата.

Студентите от специалност Социални дейности се насочват към:

- Наличието на психическо и физическо насилие в семейството, нарушена структура и вследствие нарушена възпитателната функция на семейството.
- Злоупотребата на родителите с алкохол и наркотици и влиянието ѝ върху отглеждането и възпитанието на детето.
- Финансовата несигурност, бедността в семействата с нисък социално-икономически статус и невъзможността им да осигурят качествена храна, облекло, учебни пособия на децата. В стремежа да обезпечат в някаква степен семейния бюджет, родителите работят много и често на две места, вследствие на което нямат време и енергия за децата си. „Попадайки в ситуация на материално и социално неравенство, (възприемано като характерно предимно за маргинализираните или малцинствените групи), на засегнатите от бедността, на новообеднели или работещи бедни родители деца, се създават благоприятни условия за включване в сивия сектор на детския нерегламентиран труд, в противозаконни мрежи за разпространение на наркотици, трафик на хора, проституция, посегателства върху имуществото, изнудване и пр.“ (Рачева, Д., 2020: 314–315).
- Неблагоприятна семейна среда, наситена със скандали, конфликти, обиди, жестоки наказания, която не е в състояние да осигури емоционален и психически комфорт на детето.
- Неизпълнение на родителските отговорности и задължения.
- Непълноценното общуване.

Различните виждания на студентите насочват към следния извод: Като представители на различни специалности, въпреки краткото обучение, те имат критична позиция и точно идентифицират проблемите при възпитанието на децата в българското семейство, преосмислят ги през призмата на бъдещата си професионалната област на реализация. Изказаните различни гледни точки допълват цялата картина на многообразието от проблеми и

насочват към идеята, че е необходимо всички институции да осъзнаят отговорността си за осигуряване благополучието на семейството, и от тук на детето, и да работят в единство и синхрон, за да повлияят активно върху множеството аспекти на живота в семейството.

Преди да бъдат генерирани изводи и обобщения, е добре да се обърне внимание на следния факт: Неправилно конструирани есета на голяма част от студентите, допуснатите стилистични и правописни грешки, неизползването на академичен език и терминологията в областта на учебната дисциплина „Семейна педагогика“, аргументирането с цитати от литературни произведения (например „Мамино детенце“ на Л. Каравелов), а не от научни източници, насочват към необходимостта от въвеждане на академична дисциплина, даваща знания и умения на първокурсниците да пишат академични текстове, и то още през първия семестър на тяхното обучение.

Други изводи и обобщения, които могат да се направят, са:

⇒ „Недостигът на време за осъществяване на оптимални възпитателни взаимодействия с децата въкщи ... за количеството качествено време, което родителите не успяват да прекарват с децата си би трябвало да представлява национална грижа“ (Чавдарова-Костова, 2017: 94). Необходимо е да се намери социално приемлив вариант за намаляване на работното време на жените, които имат желание да се грижат за децата си, като се запази нивото на заплащане на труда им; да се потърсят възможности, при които те да осъществяват професионалните си ангажменти на работно място, възможно най-близо до дома.

⇒ Тревожен е фактът, че всички студенти се обединяват около твърдението, че нивото на педагогическата култура на родителите е ниско, а в някои семейства наличието на такава не се наблюдава. За да се преодолее негативното въздействие на това явление, би могло да се проучи задълбочено опитът на страни с традиции и се разработи/адаптира и внедри модел за формиране на педагогическа компетентност у бъдещите родители, който да им позволи не само да бъдат обичащи, но и обучени, можещи, уверени при изпълнението на най-значимата си роля в живота. „Необходимо е родителят да помисли и да оцени собствените си разбирания, своето поведение, да разбере как влияе на деца си, да познава ефективните методи за възпитание на съвременните подрастващи, да знае какво е проактивно мислене и да бъде насочен да се самоопознава и усъвършенства, да си поставя цели и да ги следва“ (Кови, С., 2011: 415).

В заключенията на своите есета немалка част от студентите изразяват увереността си, че ако двамата партньори съхранят обичта и доверието помежду си, ако непрекъснато се усъвършенстват, те биха изградили едно хармонично семейство, живеещо в благоприятна семейна атмосфера, при добро общуване, сплотеност, привързаност, споделени дейности, задълже-

ния и отговорности, приемане, подкрепа, ясни граници и правила, взаимно уважение, споделяне на чувства и емоции. Те цитират Конфуций: „Първо трябва да има ред и хармония във Вашия собствен ум. Тогава този ред ще се разпространи във Вашето семейство, след това в общността и накрая в цялото Ви царство. Само тогава можете да имате дълготраен мир и хармония и Вие“, осъзнавайки, че „по всякакъв възможен начин семейството е връзка към нашето минало, но и мост към нашето бъдеще“ (Алекс Хейли).

ЛИТЕРАТУРА

- Аргайл, М., М. Хендерсън (1989) *Анатомия на човешките отношения*. София [Argyle, M., M. Henderson (1989) *Anatomya na choveshkite otnoshenia*. Sofia.]
- Кови, С. (2011) *7 те навика на високоефективните семейства*. София. [Covey, S. (2011) *7 navika na visokoeфективните semeistva*. Sofia.]
- Манасиева, Т. (2003) *От семейството до възпитателното училище – интернат*. София [Manasieva, T. (2003) *От semeistvoto do vazpitatelnoto uchiliste – internat*.]
- Нелсън, Дж., Л. Лот, Х. С. Глен (2009) *Книга за възпитанието на детето. 1001 решения на родителските проблеми*. София. [Nelson, G. L. Lot, H. S. Glen (2009) *Kniga za vuzpitanieto na deteto. 1001 rechenia na roditelskite problemi*. Sofia.]
- Полихронов, Д. (2019) *Превенция девиантного и делинквентного поведения, отраженные в искусстве: алгоритм анализа*. – В: *Личность профессионала: развитие, образование, здоровье*. Омск. [Polychronov, D. (2019) *Preventia deviantnogo and delinkventnogo povedenia, otrajenia v iskusstve: algorithm analysa*. – В: *Lichnost professionala: razvitie, obrazovanie, zdorovje*. Omsk.]
- Рачева, Д. (2020) *Бедността и социално-икономическите неравенствата като проблем на съвременната педагогическа теория и практика*. – В: *Взаимодействие на преподавателя и студента в условията на университетското образование: актуални проблеми, съвременни изследвания, опит*. Габрово. [Racheva, D. (2020) *Bednostta i socialno-icomichestkite neravenstva kato problem na suvremennata pedagogicheska theorya i practika*. – В: *Vzimodeistvie na преподаvatelia i studenta v uslovia na universitetsko obrazovanie: aktualni problemi, suvremenni izsledvania, opit*. Gabrovo.]
- Спок, Б. (1998) *Книга за родителите*. София. [Spok, B. (1998) *Kniga za roditeli*. Sofia.]
- Чавдарова-Костова, С. (2017) *Възпитанието в структурата на семейните отношения*. София. [Chavdarova-Kostova, S. (2017) *Vazpitanieto v strukturata na semeinite otnoshenia*. Sofia.]

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 114

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 114

ПРЕВАНТИВНИ ФУНКЦИИ НА ЛИТЕРАТУРАТА ЗА ДЕЦА
В УСЛОВИЯТА НА МУЛТИЛИНГВИЗЪМ
(ВЪРХУ ПРИМЕРА НА ПАТРИОТИЧНИЯ И ИНТЕРКУЛТУРНИЯ
ДИАЛОГ)

ДАНИЕЛ ПОЛИХРОНОВ*

Резюме. Проблемът за превантивните функции на литературата за деца е представен на основата на качествен интерпретативен анализ на интервюта с 11 съвременни автори на детска литература. Статията представя мнението на съвременните автори на детска литература относно формирането на понятия за родното и чуждото у децата в условията на чуждоезичие и многоезичие в мултикултурна среда у нас и в чужбина през призмата на патриотичното и интеркултурното образование и възпитание. В резултат от проведеното емпирично изследване се достига до извода, че е необходим баланс в съотношението между родно и чуждо, така че чуждото да не пренебрегва родното, а родното да не отхвърля чуждото.

Ключови думи: превенция, литература за деца, мултилингвизъм, патриотично образование и възпитание, интеркултурно образование и възпитание, корелацията „родно–чуждо“, интервю, интерпретативен анализ

* Имейл: d.polihronov@fp.uni-sofia.bg

**PREVENTIVE FUNCTIONS OF CHILDREN'S LITERATURE
IN THE CONDITIONS OF MULTILINGUALISM
(ON THE EXAMPLE OF PATRIOTIC AND INTERCULTURAL DIALOGUE)**

Daniel Polihronov

Abstract. *The problem of the preventive functions of children's literature is presented on the basis of qualitative interpretative analysis of interviews with 11 contemporary authors of children's literature. The paper presents the opinion of contemporary authors of children's literature on the formation of concepts of native and foreign children in terms of foreign language and multilingualism in a multicultural environment in Bulgaria and abroad through the prism of patriotic and intercultural education and upbringing. As a result of the conducted empirical research, it is concluded that a balance in the ratio between native and foreign is needed, so that the foreign not to neglect the native, and the native not to reject the foreign.*

Keywords: *prevention, children's literature, multilingualism, patriotic education, intercultural education, correlation "native-foreign", interview, interpretative analysis.*

Корелацията „родно–чуждо“ заема съществено място в обучението по български език и литература в началния етап на основната степен на образование в мултикултурна среда. В свят на глобализация, в който съвременната космополитна личност се стреми към многоезичие и опознаване на все повече култури, съхраняването на родовата и националната идентичност се превръщат в изпитание. Пред предизвикателството да формират представите за родното у своите деца и да съхранят своята история, традиции и култура, са изправени както българите в чужбина, така и представителите на етническите общности в България. Един от основните пътища за съхраняване на родното е литературата. В тази връзка М. Мандева разглежда четенето не само като лингвистичен феномен, а и като отношение към езика ни, към родината ни, към света, като манталитет, култура, интеркултура (по: Мандева, М., 2018). Проблемите са толкова модерни, напреднали и актуални, че привличат творческия потенциал на много съвременни автори на детска литература.

В периода 2017–2018 г. е проведено експериментално изследване от Даниел Полихронов. Използваният метод на изследване е интервюирането – „метод на устно емпирично събеседване“ (Василев, Д., 2008: 211), при който „интервюиращият в личен контакт с респондента поставя устни въпроси и получава устни отговори, като съхранява неутрална позиция по време на интервюирането и фиксира резултатите“ (Господинов, Б., 2016: 251). Проведеното интервю е свободно, с уеднаквена насоченост на въпросите и очакванията от отговорите. „При „свободното интервю“ интервюиращият е показан да отговори изчерпателно на поставени към него въпроси от общ характер“ (Василев, Д., 2008: 212). Интервюирани са 11 съвременни автори на литература за деца – Ангелина Жекова, Весела Фламбурари, Зорница Хрис-

това, Лилия Рачева-Стратиева, Мая Дългъчева, Петър Чухов, Петя Кокудева, Радостина Николова, Теодора Вълева, Цвета Белчева, Юлия Спиридонова. При провеждане на интервюта са спазени формалните методологически, технологични и методически изисквания за научно педагогическо изследване (Господинов, Б., 2016: 251–255).

Целта на проведеното интервюиране е да се представи мнението на съвременните автори на литературата за деца относно мястото на текстовете в периода на огромяване в мултикултурна среда в първи клас. Включени са различни въпроси, свързани с проблемите за огромяването, за превантивните функции на литературата и за формирането на понятията „родно“ и „чуждо“ в условията на мултикултурна среда у нас и в българската диаспора в чужбина.

Мненията на детски писатели и поети относно ролята на текстовете за формиране на читателски интереси и литературна компетентност в началния етап на основната степен на образование е представен на основата на качествен (интерпретативен) анализ. Съществен акцент в него е формирането на понятия за родното и чуждото, като актуални проблеми на живота, у децата в условията на чуждоезичие и многоезичие в мултикултурна среда у нас и в чужбина.

Мнението на съвременните автори на детска литература относно огромяването в мултикултурна среда може да бъде обобщено с тезата, че то е „един огромен шанс за детето както да развие у себе си уменията да общува на повече от един език, така и да осъзнае културното многообразие“, а това е предпоставка за „възпитаване в дух на толерантност и любопитство към различието“ (П. Чухов).

Като се опира на изследванията на Мария Монтесори относно времевите прозорци, както и на собствените си наблюдения и разговори с родители на билингви, М. Дългъчева споделя, че „децата имат голям капацитет за усвояване на езици и намирам, че е съвсем нормално да ги учат паралелно“. Нейните впечатления са свързани с педагогическата ѝ практика в Мюнхен, където „всяко второ семейство е смесено и често децата говорят по три езика – на мама, на татко, плюс немски в училище“. В интервюто си М. Дългъчева прави извода, че това не създава проблеми и, въпреки първоначалните грешки на децата, с времето те започват да говорят езика все по-бързо и естествено.

В този аспект са и наблюденията на Л. Рачева-Стратиева над деца, израснали в билингвални семейства, а в детската градина учат и трети език. Тя споделя следния пример: „Дъщерята на моя приятелка на две години говореше по следния начин: започваше изречението на един език, после преминаваше към друг, а го завършваше на трети или дори на четвърти в зависимост от това какви думи и изрази знаеше на всеки език“. Изводът, който може да бъде направен, е, че извън родноезиковата среда се създават комп-

лекси и затруднения при общуването и съответния изказ, тъй като е трудно, особено при малките деца, да се открие на кой език мислят. При създаване на подходящите условия за формиране на подреденост в съзнанието на детето, ще се развият и уменията му за рефлексия и диференциране на особеностите на различните езици.

Л. Рачева-Стратиева цитира и проучване, свързано с езиците на детските сайтове, които се посещават от децата. Резултатите показват, че децата билингви посещават много повече сайтове на чужди езици, отколкото тези, които владеят само майчиния си език. В тази връзка може да се обобщи, че ранното навлизане на втория език в ежедневието на детето води до формирането на усет към езика и по-широка езикова култура.

Изводът е, че възприятията на децата, които живеят в чужбина или са от смесени бракове, имат комплексен характер, защото там, колкото и да се отстоява родното и коренът, неизбежни са общуванията на езика на социалната среда. И от родителите зависи какви прийоми ще използват, за да успоредят тези два, три и понякога четири езика без забрани и насилие. Това може да бъде постигнато чрез сътрудничество в семейство, в което „родителите са образовани и заинтересовани децата им да знаят повече езици“ (М. Дългъчева). А в съвременния свят на глобализация това се осъзнава като потребност от все повече хора. Чрез пълноценното партньорство със семейството родителите „ще участват активно в живота на своето дете, ще си изградят представа за нивото на неговата компетентност, възможностите и мястото му сред другите творци на неговата възраст; за уменията му да общува и да се изявява; за постиженията му и за трудностите, които среща“ (Николова, Й., 2019: 1315). В тази връзка Й. Николова препоръчва следните методи, форми и средства за работа с родителите: „индивидуални разговори, участие в съвместни дейности по проекти, тренинги, създаване на електронни сайтове за информиране и споделяне на мнения, с възможност за провеждане на дискусии; екскурзии; посещение на театрални постановки; обсъждане на прочетени книги; литературни вечери; открити уроци; съвместно четене на книги и др.“ (пак там).

Опит да отговори на нарастващата нужда и интереса към употребата на втори език в семейството е проектът BILFAM – Bilingual Family Project на Университета „Ла Сапиенца“ в Рим, финансиран по програма „Учене през целия живот“ на Европейската комисия „Мултилатерални проекти“ (по: Софрониева, Е., 2016: 101). Това е проект за двуезичното семейство, чиято цел е „да предложи специфично обучение и методика на родители и възрастни, както и необходимата подкрепа, така че те да могат да започнат да използват Е2 във всекидневното си общуване със своите деца“ (пак там: 101). Реализиран е в 139 семейства от 5 европейски страни – Италия, Великобритания, Испания, Словакия и Румъния, като освен родители участие вземат и други възрастни роднини – баби, дядовци, братовчеди. Отчита се „висока

степен на ентусиазъм и мотивация на родителите да обучават както децата си, така и да усъвършенстват своите езикови умения“ (пак там: 102).

Успехът на проекта се дължи на създадения от проф. Трауте Ташнер модел на наративния формат в езиковото обучение, който се използва „както за обучение по английски, немски, френски, италиански и испански като втори език, така и за езикова интервенция на родния език“ (пак там: 185). Обучението по метода на наративния формат се осъществява на основата на „емоционалното съпреживяване на приключения и случки на изучавания език“ – чрез „уникално и своеобразно театрално преживяване, спектакъл, в който учител и деца образуват един „магически кръг“ и навлизат в света на фантазията и приказността, за да преживеят заедно приключенията на героите в историите за Хокус и Лотус и техните приятели“, а всеки „урок епизод завършва с минимюзикъл от жестови движения, танци и песни“ (пак там: 185–186). Обучението се осъществява изключително на втория език.

Подобен проект е американската поредица за деца „Улица Сезам“ (<https://www.sesameworkshop.org/>), която съчетава образователни и развлекателни елементи и се излъчва на 30 международни версии в 120 държави от целия свят. През телевизионния канал децата могат да съпреживеят етюдите на създадените от Джим Хенсън мъпети. Отново чрез емоционалното съпреживяване се цели овладяване на английския език.

В предложените примери се разчита на колкото се може по-пълно активиране на мисловните процеси и на словесния изказ, без да се елиминират технологиите. По този начин децата привикват на различна съсредоточеност на вниманието. Целта е да не се създава напрежение, да няма санкции и забрани, когато децата преминават от една ситуация в друга. Това е процес, който не бива да се спира, вид творчество в съзнанието на детето.

Въпросите за многото неизвестни пред децата за познанията често се раждат в неприсъщи среди. В български условия – за формиране на лична мотивация от овладяването на българския език, според Ц. Белчева, биха спомогнали програми за включване на деца, които живеят в населени места, където не се говори български език, в екскурзии до големи градове, исторически забележителности, лагери. Според писателката „сблъсъкът с реалност, различна от тази, с която са свикнали и с хора, които не говорят техния майчин език“, естествено ще създаде у тях потребност от научаване на официалния език. Разчита се на смяната на местата, където ще се възприемат, и на важността на това място.

В условията на глобализация „като ценност се утвърждава съхраняването на различията и многообразието на езиците“ (Мандева, М., 2018: 18). Очевидна е „преориентацията от монолингвизъм към мулти- и плурилингвизъм в езиковото образование на младата личност, при това още от детската градина и началното училище“ (пак там: 19). „С постепенното разширяване на езиковия опит на даден индивид в културната му среда той не кла-

сира тези езици и култури поотделно“ (пак там: 18), а „усвояването на няколко езика“ се превръща в средство за взаимно разбиране между народи с различни култури и води до формиране на съзнание за европейска културна идентичност“ (пак там).

В този контекст се поставя въпросът за необходимостта от осмисляне на родовата и националната принадлежност. Защото, както посочва В. Фламбурари, „по повод книгите ми се срещам с българчета от България, но и с българчета от чужбина. И зная колко е лесно националната идентичност на едно дете да бъде просто пропусната. И колко е трудно да го убедиш после, че е българче“.

3. Христова разказва за това как „инуитчетата в канадските училища били принудени да загърбят цялата си идентичност под страх от строго наказание“. Споделя и спомен, разказан от баба ѝ относно съдбата на българите, израснали в румънска Добруджа – „учителите биели през ръцете децата, които говорели на български в училище“. Въпреки това те са успели да опазят и съхранят родовата памет и езика си.

Понякога това дори е преследван от семействата резултат. „Като още по-голямо наказание за България идват и разкази на български емигранти, които споделят потресаващи впечатления от срещите си с високообразовани българи, намерили реализация в чужбина, които дори не желаят да учат децата си на български език с надеждата това да ги спре да се върнат някога в страната ни“ (Рачева, Д., 2014: 151).

„За радост мнозина са и тези, които, реализирайки се „зад граница“, не забравят родината си, насърчават децата си да изучават българския език, да познават българския фолклор, традиции и култура. Такива родолюбиви българи създават българските културни центрове, училища и църкви по света, което спомага приобщаването не само на българите емигранти, но и на местното население“ (пак там).

В чужбина може да се проследят редица успешни примери за активно участие на родителите с цел постигане на ограмотяване на българските деца. Петя Кокудева привежда подобни примери в интервюто си за това как родителите „непрестанно си поръчват или се сдобиват с книги на български, за да има какво да четат децата им в САЩ или Германия [...] организират местни общности, неделни училища и пр., в които децата се събират с други българчета и имат досег до българска култура под различни форми“. Писателката разказва за откриването на реновираната библиотека в Свищов, направена с усилията на българи, живеещи в чужбина. Споделя още за Елица Йорданова, създала българското училище в Амстердам, за поканите, които получава, за срещи с деца на българи, живеещи в Испания. Обобщението, което прави П. Кокудева, е, че езиковата съдба на децата в мултикултурна среда у нас и в чужбина се намира във висока степен на зависимост от ентусиазма, желанието и активната посветеност на поне единия от родителите.

В интервюто със З. Христова писателката споделя за начина, по който протичат уроците за емигранти в Ню Йорк – „всички родители, които знаели някакъв различен език, били поканени да посрещнат децата в училище. Влизаш и те посрещат хора с български, полски, урду ... и се чувстваш като емигрант“. По същия начин може да се канят и в българските училища родители на деца от етническите малцинства. Необходимо е те да бъдат приети като носители на „потенциално ценно за нас знание“ – е на мнение З. Христова. По този начин ще се постигне така необходимият диалог между училището и родителите, което е предпоставка и за промяна в отношенията и нагласите както във връзка образованието, така и като цяло за социализацията на техните деца.

Преосмислянето на отношението на родителите към образователния процес и осъзнаването на потребността от ограмотаването са ключът към това „детето да осъзнае многообразието на света, да го подготви за срещите с непознатото, с чуждото, което не би трябвало да се възприема като нещо враждебно“ – е на мнение писателят П. Чухов. Според него „любопитството, съпричастността и желанието за разбиране и общуване са едни от най-важните качества, чрез които детето може да навлезе в света на възрастните с нагласата да създава и изгражда връзки, а не да руши и издига стени“.

За формиране на комплексите от родноезиково мислене и за разграничаване на понятията, свързани с възприемането на собствената идентичност, има значение не толкова четенето, колкото емоцията на възприятието. Тя се открива в различната сила на чувството, с което децата реагират при възприемане на литературните произведения. Това обяснява индиферентността на някои от децата. В своето интервю В. Фламбулари споделя за среща с български деца, която е провела в Атина. По време на представянето на нейна книга едно от децата заявява категорично на гръцки, че няма да участва, защото не разбира български език. В разгара на играта, в която активно се включват всички присъстващи на срещата деца, детето изведнъж проговаря на български език. Макар и несигурно, то успява да преодолее психологическата бариера, за да може да вземе участие в играта и да съпреживее заедно с останалите българчета удоволствието от приказката. По този начин според В. Фламбулари „българският език, а с него и българската мисъл придобиха за него нова важност“. Детето отново се е почувствало българче, независимо дали у него има рефлексия за това.

За осъзнаване на собствената идентичност огромна роля има влиянието на семейната среда – степени на възпитание, знание от дома, особености в семейството, начинът на развитие и възпитание (не само генетично, но и като влияние от страна на близките). Затова е важно да се постигне оптимално включване на родителите в училищния живот и осъществяване на ефективно взаимодействие между училището и семейството в образователния процес (Чавдарова-Костова, С., 2019: 202–213).

За израстването на българчетата в чужбина е изключително важно участието на техните родители в образователния процес в българските училища в чужбина – това споделя писателката В. Фламбулари. Според нея „работата с родителите в българските ни училища в чужбина е не само ползотворна, но и задължителна“, а „българите в чужбина са истински заинтересовани от това децата им да учат и български език“, както и да съхранят своята родова идентичност.

За съжаление не може винаги да се разчита на помощта и благоразположението на родителите в средата, в която детето расте и се обучава. Това създава допълнителни препятствия при социализиране на децата.

В този контекст М. Дългъчева прави извода, че „ситуацията в България е друга – ако едно дете от ромски произход до седмата си година не е посещавало детска градина, не е слушало и говорило български език, ще бъде много трудно тепърва в първи клас да го учи, а и да възприема учебното съдържание посредством този чужд за него език“. Според авторката проблемът за това се корени не толкова в спецификата на ограмотяване, колкото в културата на средата. Тази теза се застъпва и от Ц. Белчева, според която „в България проблемът е по-скоро нежеланието на децата да учат въобще, а не това, че у дома се говори един език, а в училище друг“. Причината за това, според Р. Николова, е свързана с „нежеланието на родителите да са част от образователния процес – тоест да четат активно на децата си“.

Комплексите от родноезиково мислене представляват сложна за децата в мултикултурна среда комбинация, която те трябва да осмислят в неподходяща, ранна за този процес възраст, а именно – периода на ограмотяване в началния етап на основната образователна степен. Тази комплексна смесица и принудителната езикова атака, които в трудността и стандартите си са на различни нива на социална и национална степен, обуславят недоразвитост на нито един от всички езици, които достигат до тяхното битово ниво. Това усложнява още повече програмирането и поетапното осъществяване на тази езикова програма. Те не са наясно и не могат да го осмислят. И никой друг освен учителят не работи за националната им идентификация. Понятията „род“, „родина“, „родно“ са размити и смесени до степен, в която не се конкурират, за да стигнат до степен да активират личностната социализация. Към това се прибавя и социалната среда, която не инициира бъдещи перспективи като изход от тази ограничена среда и още повече ги демотивира.

В този контекст може да се приложи и интеркултурната програма за постигане на образователно взаимодействие с 6–8-годишни български деца, живеещи в чужбина, чрез специално подбрани български народни пословици и поговорки, предложени заедно с техните съответствия на гръцки и английски език (Енгелс-Критидис, Р., 2013). Програмата цели да обогати речниковия запас на децата зад граница, както и да развие тяхното абстрактното мислене, поведение и отношение в определена културна среда на основа-

та на идеята за съхраняване на родното в динамично променящия се съвременен свят.

Живеем в интензивен свят на нравствени категории и ценности, отношения, които са по-различни, по-сложни. Ценностната система и моралната етика на съвременните деца е по-различна. Работата с произведенията на съвременните автори на детска литература ще ги предпази по-сигурно от атаката на технологиите и от зависимостта към компютъра. А децата сами не могат да тренират волята си на откъсване от подобна зависимост. Тези ограничения и профилактика са за предпочитане пред директната заплаха, която води до конфликтни ситуации. Готовата форма от технологиите облекчава мисленето на детето и го пристрастява, а при четенето няма подобна зависимост.

В прерогативите на всяка държава е да „формира своите граждани съобразно намерението да запази, да съхрани своята национална културна идентичност [...] Специфично проявление тази функция има при различията във възпитанието в отделните етнокултурни общности в рамките на една национална държава“ (Чавдарова-Костова, С., 2019: 58).

Затова е важно учителят да търси такива автори, които не пренебрегват технологиите, а ги комбинират със словото, за да се формират познанията, свързани с родното. П. Кокудева препоръчва задължително да се предлагат „български текстове – класически и съвременни, за да имат усещането, че и те самите, които са от тази същата България, имат правото и таланта някога да пишат. Иначе, ако възприемат литературата само през призмата на чуждото като единствено добро и смислено, не мисля, че е полезно за самочувствието им на носители на езика“. Чрез нея децата ще опознаят „самобитната красота на родния край, на отечеството и на родната култура“ (Цингилев, Т., 1984: 9).

В свое проучване Н. Иванова посочва, че в читанките е необходимо да се търсят „възможности за оптимално съчетаване в рамките на дадена тема на произведения от **класици и съвременни литературни творци**, както и на **анонимните/фолклорните произведения и авторските литературни творби**, като акцентът се поставя върху тематичната близост на включените в читанката литературни и анонимни/фолклорни произведения, а не на тяхната принадлежност на даден автор. Поради това в рамките на дадена **тема, свързана с родината, родното място, родния дом, с национални герои; със семейството; с общочовешките ценности и добродетели; с училището и детските игри и приключения; с природата; с празниците;** и пр., „съжителстват“ автори като *Иван Вазов и Петя Йорданова; Дора Габе и Виктор Самуилов, Калина Малина и Валери Петров; Братя Грим и Джани Родари; Иван Вазов и Георги Константинов, Асен Разцветников и Леда Милева, Ран Босилек и Елисавета Багряна, Елин Пелин и Марко Ганчев, Дядо Благо и Йордан Радичков; Ангел Каралийчев и Йордан Друмников, Ран*

Босилек и Атанас Цанков, и др., както и фолклорната приказка и съвременната авторска приказка, фолклорната гатанка и литературната гатанка, и пр.“ (Иванова, Н., 2008: 165).

Новите съвременни автори може да не интерпретират идеите на класиците, но ще са в унисон с потребностите на децата, което също е необходимо. Застъпват не само категориите „добро“ и „зло“, но също и „любов“, „жестокост“, „етика“, „взаимопомощ“, „толерантност“. Това са нови понятия, които определят новите отношения. И по нов начин формират отношенията на децата към родното.

„Всъщност ценностите (каквито и да са те) се възприемат само с личен пример – факт! А това означава – възрастният пръв да прави нещата, които иска да правят децата му и по този начин да им дава своя пример. Тогава детето ще приеме идеите, които възрастният иска да му внуши!“ – споделя в интервюто си В. Фламбури.

За съхраняване на родовата принадлежност както на българите в чужбина, така и на отделните етнически общности в България беше потърсено мнението на съвременните автори на детска литература относно необходимостта от включването на специфични литературни произведения от автори, които са представители на етническите малцинства:

- Според Р. Николова проблемът не е в отсъствието на адаптирана литература за децата от етническите малцинства.

- М. Дългъчева също не е убедена в необходимостта от включването на подобни текстове. Според нея децата в тази възраст все още не са се идентифицирали като членове на етническа група и за тях е важен самият текст – дали е интересен, или не, а не толкова кой е авторът на текста.

- Включването на произведения от автори, представители на етническите малцинства, според Ц. Белчева не е предпоставка за постигане на мотивация за децата. „Включването на такива произведения обаче би обогатило културата на децата като цяло. Освен това, конкретно за България, мултикултурната среда не се формира от големи емигрантски общности, а говорим за българчета, чиито роднини и прароднини са родени в България и никъде другаде, но са от различен етнос.“

- Ю. Спиридонова е на мнение, че включването на подобни произведения е много хубава идея, но водещ трябва да е критерият дали тези произведения са подходящи и интересни за децата или не, а не тенденциозно да се включват определени произведения. Защото по този начин чуждото ще остане чуждо за децата.

- В своето интервю А. Жекова споделя, че „повечето автори на читанки задължително включват приказки, взети от другите етноси и това се посреща добре от всички деца“, а в буквара подобно присъствие „се реализира само с различните лични имена“.

- П. Кокудева също отбелязва, че в действащите учебници има подобни произведения. „Виждам съм в читанките ромски приказки, турски приказки... Струва ми се важно да ги има. В световен мащаб се намират много интересни детски книги, които са своеобразни енциклопедии на децата по света – за всяка държава и нейната автентична култура има по нещо.“

- Поддръжник на тезата за присъствието на произведения, които да отчитат специфичната проблематика, е и П. Чухов, като обемът и жанрът им „трябва да са в съответствие с възрастта на децата“.

От мненията на съвременните автори на детска литература може да се направи изводът, че е необходимо включването на специфични произведения, които да се ползват като средство за осъществяване на приобщаващото образование в мултикултурна среда. В педагогическата практика съществуват подобни специални учебни помагала за начална училищна възраст – помагалото „Искри от огъня. Фолклорни и авторски литературни произведения за деца“ (Иванова, Н., И. Колева, С. Миленова, Й. Нунев, 2012), помагалото „Ромски приказки“ (Нунев, Й., 2005), учебното помагало „Ромите в България“ (1.–4. клас) (Радева, М., 1997), притурката „Ромска музика“ към учебниците по музика за 1.–4. клас (Пейчева, Л., В. Димов, С. Кръстева, 1997), учебното помагало „Истории край огнището“ (Крумова, Т., Й. Нунев, Д. Колев, 2013), предназначено за обучението по предмета „Фолклор на етносите – Ромски фолклор“, реализиран в рамките на проектите на ЦМЕДТ „Амалипе“, учебното помагало „Традиции и празници в България“ (Огнянова, Е., 2003), помагалото „Пътят на ромите“ (Чавдарова, С., В. Чапразов, 2009) и други (по: Чавдарова-Костова, С., 2019: 178–179). Препоръката, която по-голяма част от интервюираните автори правят, е, че е необходим внимателен подбор на текстовете с оглед съобразяване с психолого-педагогическите потребности и интересите на децата в тази възраст.

В заключение, интеграцията между родно и чуждо е продиктувана от динамиката на времето. Нашето съвремие изисква педагогически ориентири към чуждия език, който ще интегрира детето като гражданин на света. Без този синтез то остава с патриотичност, усещане за родно, но без знанията и възможностите да се интегрира в световното. Образователната система е длъжна да регулира това съотношение между родно и чуждо, за да не се асимилира едното за сметка на другото – чуждото да не пренебрегне родното, а родното да не отхвърли чуждото. Това го има и в природата – колкото по-хубава е короната на едно дърво, толкова по-здрав е неговият корен, а колкото повече се разширяват неговите клони и то започва да се разлиства, толкова повече нужда има да закрепим корените си. В подобна „езикова дипломация“ се запазва човешкото усещане за корен, но и се разгръщат мащаби, нови хоризонти, при които стилът на живот налага усвояването и надграждането на чужди езици за откриване на възможности за общуване в световен мащаб. Именно чрез формирането на понятията за родно и чуждо

се осъществяват превантивните функции на литературата за деца. По този начин, чрез прочети и контакти с чужди от социално-естетически философски характер тълкувания за нашето собствено творческо търсене на баланс в съвременната епоха, се постига съотнасяне с другите, за да достигне до ново натрупване в нашия детски свят. Оттам се стига до нови решения, търсят се по-сложни механизми, чрез които да се достигне до автентичната детска душевност и идентичност. Така става едно по-различно и по-модерно постигане на щастието в детския свят. И тогава един съвременен детски автор вече е четен с нов прочит.

ЛИТЕРАТУРА

- Василев, Д. (2008) Експериментална педагогика. София: Даниела Убенова. [Vasilev, D. (2008) Eksperimentalna pedagogika. Sofia: Daniela Ubenova.]
- Господинов, Б. (2016) Научното педагогическо изследване. Методологически, технологични и методически аспекти. София: УИ „Св. Климент Охридски“. [Gospodinov, B. (2016) Nauchnoto pedagogicheskoto izsledvane. Metodologicheski, tehnologichni I metodicheski aspekti. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“.]
- Енгелс-Критидис, Р. (2013) Пословиците и поговорките в образователното взаимодействие с български деца, живеещи в чужбина. София: УИ „Св. Климент Охридски“. [Engels-Kritidis, R. (2013) Poslovitsite I pogovorkite v obrazovatelno vzaimodeystvie s balgarski detsa, zhiveeshti v chuzhbina. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“.]
- Иванова, Н. (2008) Съвременното обучение по български език и литература в началния етап на образование. Част втора: Литература. София: Образование. [Ivanova, N. (2008) Savremennoto obuchenie po balgarski ezik i literatura v nachalniya etap na obrazovanie. Chast vtora: Literatura. Sofiya: Obrazovanie.]
- Иванова, Н., И. Колева, С. Миленова, Й. Нунев. (2012) Искри от огъня. Фолклорни и авторски литературни произведения за деца. София: Гей Либрис. [Ivanova, N., I. Koleva, S. Milenova, Y. Nunev. (2012) Iskri ot oganya. Folklorni I avtorski literaturni proizvedeniya za detsa. Sofia: Geya Libris].
- Крумова, Т., Й. Нунев, Д. Колев (2013) Истории край огнището. Учебно помагало за ученици от 2. до 4. клас. Пловдив: Астарта. [Krumova, T. Y. Nunev, D. Kolev. (2013) Istorii kray ognishteto. Uchebno pomagalo za uchenitsi ot 2. do 4. klas. Plovdiv: Astarta.]
- Мандева, М. (2018) Съвременни проблеми на обучението по български език и литература – 1.–4. клас. Пловдив: Астарта. [Mandeva, M. (2018) Savremenni problemi na obuchenieto po balgarski ezik I literatura – 1.–4. klas. Plovdiv: Astarta.]
- Николова, Й. (2019). Работа с надарени деца в обучението по Български език и литература в начален етап на основната образователна степен. – *Педагогика*, т. XCI, бр. 9, 2019, 1305–1319. [Nikolova, Y. (2019). Rabota s nadareni detsa v obuchenieto po Balgarski ezik I literature w nachalen etap na osnovnata obrazovatelna stepen. – *Pedagogika*, t. XCI, br. 9, 2019, 1305–1319.]
- Нунев, Й. (2005) Ромски приказки. София: Стигмати. [Nunev, Y. (2005) Romski prikazki. Sofia: Stigmati.]

- Огнянова, Е. (2003) Традиции и празници в България. София: Архимед – ПП, Коралов и сие. [Ognyanova, E. (2003) Traditsii i praznitsi v Balgaria. Sofia: Arhimed – PP Koralov i sie.]
- Пейчева, Л., В. Димов, С. Кръстева. Ромска музика. Притурка към учебниците по музика за 1.–4. клас. София: МИЧП. [Peicheva, L., V. Dimov, S. Krasteva. Romska muzika. Priturka kam uchebnitsite po muzika za 1.–4. klas. Sofia: MICHP.]
- Радева, М. (1997) Ромите в България. Учебно помагало 1.–4. клас). София: МИЧП. [Radeva, M. (1997) Romite v Balgaria. Uchebno pomagalo 1.–4. klas. Sofia: MICHP.]
- Рачева, Д. (2014) Патриотичното възпитание – същност, цели, задачи, функции. – *GSU, Факултет по педагогика, Книга Педагогика*, т. 107. [Racheva, D. (2014) Patriotichното vazpitanie – sashtnost, tseli, zadachi, funktsii. – *Godishnik na Sofiyskiya universitet "Sv. Kliment Ohridski". Fakultet po pedagogika. Kniga Pedagogika*. Т. 107.]
- Софрониева, Е. (2016) Ранно езиково обучение. Модели у дома и в клас. София: УИ „Св. Климент Охридски“. [Sofronieva, E. (2016) Ranno ezikovo obuchenie. Modeli u doma i v klas. Sofia: UI "Sv. Kliment Ohridski".]
- Стайков, А., С. Цекова (2015) Българският буквар. 200 години в първи клас. София: Просвета. [Staykov, A., S. Tsekova. (2015) Balgarskiyat bukvar,. 200 godini v parvi klas. Sofia: Prosveta].
- Цингилев, Т. (1984) Тайната на четенето. София: Народна просвета. [Tsingilev, T. (1984) Taynata na cheteneto. Sofia: Narodna prosveta.]
- Чавдарова-Костова, С. (2019) Приобщаващо образование. София: УИ „Св. Климент Охридски“. [Chavdarova-Kostova, S. (2019) Priobshtavashto obrazovanie. Sofia: UI "Sv. Kliment Ohridski".]
- Чавдарова, С., В. Чапразов (2009) Пътят на ромите. София: Куна. [Chavdarova, S., V. Chaprazov. (2009) Patyat na romite. Sofia: Kuna.]

ФОРМИРАНЕ НА СОЦИАЛНА И ЛИЧНОСТНА
КОМПЕТЕНТНОСТ В ЧАСА НА КЛАСА В НАЧАЛНОТО
УЧИЛИЩЕ – МНЕНИЯ И ПРЕПОРЪКИ НА УЧИТЕЛИ

ЕКАТЕРИНА ТОМОВА*

Резюме. В студията са представени резултати от анкетно проучване, проведено с начални учители от пет града в България. Целите на изследването са: да се установи верността на хипотезата, предполагаща наличието на възпитателни възможности в рамките на часа на класа – за формиране на личностна и социална компетентност у децата в начална училищна възраст; да се проучи мнението на педагозите относно възпитателните възможности на часа на класа; да се изведат основните методи, които учителите ползват по посока формиране на социална и личностна компетентност в часа на класа; да се систематизират препоръки от учителите, свързани с подобряване ефективността на часа на класа за формиране на личностна и социална компетентност.

Ключови думи: час на класа, социална компетентност, личностна компетентност, начални учители, компетентностен подход, възпитание, възможности

*Имейл: eztomova@uni-sofia.bg

FORMATION OF SOCIAL AND PERSONAL COMPETENCE IN FORM-TUTOR CLASS IN PRIMARY SCHOOL – OPINIONS AND RECOMMENDATIONS OF TEACHERS

Ekaterina Tomova

Abstract. *The paper presents the results of a survey conducted with primary school teachers from five cities in Bulgaria. The objectives of the study are: to establish the accuracy of the hypothesis, suggesting the availability of educational opportunities within the form tutor class - for the formation of personal and social competence in children in primary school; to study the opinion of the pedagogues about the educational possibilities of the form tutor class; to derive the main methods that teachers use in the direction of formation of social and personal competence in the classroom; to systematize recommendations from teachers related to improving the effectiveness of the form tutor class for the formation of personal and social competence.*

Key words: *form tutor class, social competence, personal competence, primary school teachers, competency approach, education, opportunities*

Въведение

Динамично протичащите процеси в обществото, обвързани със социо-културните потребности, нуждите и интересите на подрастващите, от една страна, и социално-икономическите изисквания, от друга, са предпоставка за промени в образованието. С цел успешна подготовка на младите хора в актуалните условия, също поради необходимостта от общовалидна база за сравнение на училищните резултати и постижения на национално и международно, общеевропейско ниво, се разработва Препоръката на Съвета на Европейския съюз и Европейския парламент за Рамка за ключови компетентности за учене през целия живот (Официален вестник..., 2018).

Компетентностният подход представя нова насока в процесите на обучение и възпитание – към формиране и развитие на осемте ключови компетентности, обединяващи знания, умения и нагласи, които способстват благополучната личностна, социална, академична и професионална реализация на индивидите. От значение е, че „компетентността се схваща като конгломерат, система от способности и умения, организирани и функциониращи не като проста сума, а с оглед успешното поведение в типични, характерни ситуации“ (Мерджанова, Я., 2004: 39), следователно се отхвърля формирането на знание само за себе, извън контекста на детското битие, извън възможностите му и индивидуалната му насоченост и способност за активна творческа изява. Знанието продължава да бъде неотменима ценност, но обвързано с интересите на ученика и с благоприятното му вписване в социума. Когато в синхрон с разнообразните познавателни и практически дейности

развива детската самостоятелност и инициатива, позволява на ученика да формира перспективни интегративни социално-личностни и други трайни качества, благоприятстващи актуалната и бъдеща житейска и по-късно професионална реализация.

Компетентностният подход съдържа преди всичко интегриращи функции спрямо основните образователни цели. Като приоритетна все пак остава ориентацията към личностните и социалните цели на образованието – формиране на качества на личността, приложими в социалното пространство, като самоопределение, способност към самореализация, сътрудничество с околните, творчество, емпатийно поведение, рефлексия.

Концепцията за обучение през целия живот и изграждането на успяващи и духовно-нравствени личности, способни да живеят в хармония с околните, налага утвърждаването на компетентностния подход като иновативен модел за организиране на образователното пространство в неговата цялост още в ранна възраст. Сред осемте ключови компетентности за учене през целия живот са и личностна, социална и за придобиване на умения за учене компетентност. В съвремението ярко изпъква необходимостта от формиране на личностна и социална компетентност по посока цялостното изграждане на пълноценна личност.

С оглед споменатата нарастваща потребност от формиране и развитие на личностна и социална компетентност у децата и отчитайки възпитателните възможности на часа на класа като неурочна форма на възпитание, беше проведено проучване, резултатите от което са представени в настоящия текст. В проучването участваха 62-ама начални учители от градовете София, Бургас, Пазарджик, Русе, Ловеч. Сред основните **цели** на изследването са:

- да се установи верността на хипотезата, предполагаща наличието на възпитателни възможности в рамките на часа на класа – за формиране на личностна и социална компетентност у децата в начална училищна възраст (на база теоретичен анализ и анкетно проучване);
- да се проучи мнението на педагозите относно възпитателните възможности на часа на класа;
- да се изведат основните методи, които учителите ползват по посока формиране на социална и личностна компетентност в часа на класа;
- да се систематизират препоръки от учителите, свързани с подобряване ефективността на часа на класа за формиране на личностна и социална компетентност.

Критериите и съответстващите им показатели, спрямо които се анализират резултатите от проучването, са следните:

- ✓ (а) в каква степен е възможно осъществяване на възпитателни взаимодействия в рамките на час на класа, (б) формиране и развитие на ценности, нагласи, възгледи, убеждения у децата по време на час на класа (посред-

ством организиране на възпитателни взаимодействия от страна на учителите);

✓ (а) възможности и ограничения, свързани с осъществяването на възпитателни взаимодействия в рамките на час на класа, (б) конкретни фактори, които благоприятстват или възпрепятстват пълноценното провеждане на час на класа (взаимоотношения, методи, форми и средства, ресурси);

✓ (а) в каква степен е възможно формиране и развитие у децата на личностна компетентност в рамките на час на класа, (б) формиране и развитие на основни компоненти на личностната компетентност (самопознание, самоконтрол, саморефлексия и самооценка);

✓ (а) в каква степен е възможно формиране и развитие у децата на социална компетентност в рамките на час на класа, (б) формиране и развитие на основни компоненти на социалната компетентност (комуникативност, толерантност, емпатия, сътрудничество). Резултатите от изследването са представени чрез таблици (3) и диаграми (6), които илюстрират процентното разпределение по отделните въпроси.

Използваните изследователски **методи** са:

- теоретичен анализ на научна литература по темите за часа на класа и комплекса от осем ключови компетентности за учене през целия живот;
- анкетна карта в дигитален формат, включваща 23 въпроса (18 авторски и 5 демографски).

Анкетата е стандартизирана и в основната си част съдържа два открити въпроса и 16 закрити. От гледна точка на съдържанието въпросите са разпределени както следва: три за факти, четири за знания, осем за мнения и три за отношения. Прямо функциите, които изпълняват, въпросите са: два въвеждащи, четири контролни и дванадесет основни.

Теоретична обосновка

В ценностно-ориентираната педагогическа литература целенасоченият процес на възпитание детерминира във висока степен благополучното формиране на социална и личностна компетентност. Значимо е оптималното съчетание на индивидуалния аспект на възпитателните взаимодействия и тяхната социална насоченост: разгръщане на съществуващия потенциал на личността; вникване в индивидуалните потребности, интереси и възможности на отделните ученици; създаване на подкрепяща среда за всеки отделен ученик в процеса на образователните взаимодействия като цяло; хуманизирание на образователната среда, чрез гарантиране на свободната и самостоятелната изява на децата; утвърждаване на демократичното общуване, изградено на основата на доверието учител–ученик; вяра във възможностите на всеки ученик да постига добри резултати; поощряване на свободно изразяване на потребностите на ученика – да поставя въпроси, да изисква, да изра-

заява лична позиция и да я отстоява; вписване в ценностните измерения на социалното пространство; акумулиране на социален опит и ценностни ориентации, необходими за социализацията и по-нататъшната активна и ползотворна социална адаптация на всяко дете в обществото.

Без самостоятелно опознаване, вникване и възприемане на света децата трудно биха постигнали разбиране за него в същина. Без формирането на ценности и нагласи, свързано с личен опит, осъзнаването, приемането и спазването на морални норми, изграждането на пълноценна личност, респективно формиране на личностна и социална компетентност, не би било възможно. Затова като приоритетен се явява балансът между социалната насоченост и индивидуалния подход при изграждането на възпитателните взаимодействия. Съчетанието на социална и личностна компетентност се проявява в приспособяването към социума и развитието на идентичността, едновременно с прогрес в установяване и поддържане на ползотворни междупersonностни и междугрупови взаимоотношения. Перспективният резултат от осъществяването на такъв род взаимодействия е „формиране на цялостна и хармонична, автономна и жизнеспособна личност, която да е в състояние да живее пълноценно във, чрез и за обществото, като се започне от неговото индивидуално битие – до планетарните му отношения, състояния и мащаби“ (Чавдарова-Костова, С., 2012: 111).

Личностната и социалната компетентност са представени в една група заедно с компетентността за придобиване на умения за учене в Рамката на Съвета на Европа и Европейския парламент за ключовите компетентности за учене през целия живот (Официален вестник..., 2018). Съставителите на препоръката я приемат за една обща компетентност, включваща умения за самоуправление, регулация на взаимоотношенията с другите, осъзнато управление на собственото учене и кариера. Трите компонента на тази компетентност са във взаимодействие един с друг, притежаващи трансверсален характер, както и останалите компетентности. Придобиването на умения за учене е особено значима сама по себе си компетентност, но и ключова за развиването на всички останали. Като важни знания за личностната компетентност, социалната компетентност и компетентността за придобиване на умения за учене са посочени „разбирането на кодексите на поведение и правила на общуване, общоприети в различните общества и среди“ (пак там: 10).

Сред необходимите умения са „способността за определяне на собствените възможности, за съсредоточаване, за справяне със сложността, за критично разсъждаване и за вземане на решения. ефективно управление на собствената кариера и социални взаимодействия“. За значими се считат уменията на индивидите „да общуват конструктивно в различни среди, да работят съвместно с други хора в екип и да преговарят ... демонстриране на толерантност, изразяване и разбиране на различни гледни точки, както и способност за вдъхване на доверие и за съпричастност“ (пак там).

Ключови са положителните нагласи по отношение на личностната и социална компетентност „към собственото личностно, социално и физическо благосъстояние и към ученето през целия живот ... сътрудничество, отстояване и почитаност...уважаване на разликите на другите и на техните нужди, както и готовност за преодоляване на предразсъдъци и за постигане на компромис“ (пак там).

Както неурочна възпитателна форма часът на класа може да се разглежда като специфична дейност, насочена към постигане на определени възпитателни резултати, включително формиране и развитие на социална и личностна компетентност. Часът на класа отразява и е място за реализиране на детската активност, самостоятелност и емоционална експресивност, обединявайки знанията, уменията и нагласите на учениците, придобити в хода на учене, съотнесено към конкретните потребности, интереси, възможности и очаквания на децата.

В съвременния социален и образователен контекст часът на класа, заедно с другите урочни и неурочни форми на работа, придобива особена актуалност. Обединявайки постигнатото в хода на обучението и поставени в ситуация на търсене на информация, предлагане на идеи, свързани с реалността около тях, учениците се докосват до възможности за: формиране на различни компетентности, включително личностна и социална; изграждане на ценностни ориентации, свързани с възприемането на околната природна, обществена и социална среда; формиране на умения за работа в екип; формиране и развитие на основни нравствени качества и емоционална отзивчивост; анализ на разнообразни житейски ситуации и извеждане на основни нравствени послания; поддържане на конструктивни взаимоотношения с другите; отключване на творческия потенциал; анализ на и работа върху негативните емоции и поведенчески прояви; развитие на индивидуалността на всяко дете на основата на самоопределение и включване в съ-общност; разбиране на проявленията на социалната реалност чрез овладяване на знанията относно нравствени категории: „добро“, „зло“, „приемливо“, „неприемливо“.

Теоретичен анализ

Същностни измерения на личностната и социалната компетентност

Личността, нейните проекции, характеристики и проявления са обект на интерес и изследвания от древността до днес. Изключително известна, утвърждавана от множество последователи, но и широко критикувана е психодинамичната теория на З. Фройд, който, базирайки се на изводите на Ч. Дарвин, смята, че у всеки индивид съществуват първични инстинкти и наклонности, като инстинкта за самосъхранение например. Личността на

възрастния човек, според Фройд, е сбор от реакции и несъзнателни мотивации, продиктувани от начина, по който родителите разрешават конфликтите между естествените наклонности и обществото (Сийман, Дж., Д. Кенрик, 1994).

Популярна е и теорията за мотивацията на Е. Маслоу, която той представя чрез пирамидата на човешките потребности. В основата са базовите такива – въздух, вода и храна, сън, репродуктивни инстинкти. Физиологичните потребности са последвани в класацията от сигурността – наличието на подслон и ресурси, чувство на безопасност и спокойствие, за себе си, семейството и близките, идеята за структура, ред и законност, стабилност във всички аспекти на живота. Сигурността също е изключително важна предпоставка, с оглед последващото развитие и усъвършенстване, които следва да са сравнително добре задоволени, за да обусловят и следващите потребности – от принадлежност и любов. Желанието на човек да се впише в дадена група, да принадлежи на семейството си, на обществото е много силен стремеж. На върха на пирамидата е поставена потребността от самоактуализация, свързвана със стремеж към саморазвитие, самоусъвършенстване, достигане на личностни, социални и професионални цели и формулиране на нови (Маслоу, Е., 2001) в контекста на ученето през целия живот и непрекъснатото развитие на личността.

Съществуват редица други перспективи, които разглеждат проблемите за личността – бихейвиористична, ситуационистична, социално учене, феноменологична, когнитивна, хуманистична. Всички те засягат важни моменти и поставят ключови въпроси, като различните теории в голямата си част не се взаимоизключват. Поради този факт е възможно те да се разглеждат заедно и личността да се интерпретира от гледна точка на всяка една от тях, позволявайки по-детайлното ѝ изучаване.

З. Фройд, Е. Маслоу, К. Юнг и други философи, педагози, социолози разсъждават по въпросите за формирането на личността, като засягат някои от главните аспекти на поведенчески качества, стремежи, нагласи и отношения, които впоследствие стават детерминанти за диференцирането на личностна и социална компетентност, без които е невъзможно за хората да живеят, общуват и да се развиват в личностен, академичен и професионален план пълноценно и в продължение на целия си живот. В съвременното се приема, че върху формирането на личността влияят биологичните (наследственост, обремененост, заболявания) и социалните фактори (семейство, училище, среда, масмедии). Всеки един от тях упражнява неизменни влияния и способства зараждането и развитието на определени специфики в характера на детето.

Интерпретациите за същността и елементите на личностната компетентност откриваме паралелно с тълкуването на другите видове компетентности. Това не е неочаквано и нелогично, защото човешката личност е ця-

лостен конструкт, а и защото всяко човешко постижение, свързано с конкретен модел на поведение, преминава през равнищата на динамично изразяване на личността, провокирана от мотиви, ценности, социална насоченост и взаимодействие с околните. Затова и категоричното разделяне на същностните характеристики на цялостната система от компетентности не е възможно. То е условно и се прави, за да подпомогне по-ясното обособяване на конкретен ценностен и персонифициран съдържателен периметър, подлежащ на диагностициране, развиване и измерване.

Съществена концепция в развитието на психологията, социологията и антропологията е теорията за Аз-концепцията. Тя се разглежда като компонент на индивидуалната и афективната познавателна система (У. Джеймс, А. Смит, З. Фройд, А. Адлер, Х. Съливан, Е. Ериксон, З. Фройд, А. Маслоу, К. Роджърс, А. Валон, Л. Виготски, И.С.Кон А. Бандура и др.). Независимо от различните (на места взаимодопълващи се, на места напълно противоречащи си) теоретични възгледи, като цяло те са насочени към възможностите на личността да определя собствената си идентичност. Като важни съпътстващи елементи неминуемо се открояват тезите за самооценката, способността на хората да оценяват личностните си характеристики и самосъзнанието на базата на опита (придобит в различните етапи на развитие) и взаимодействието с околната действителност. Аз-концепцията, кореспондираща с формирането на Аз-а, съответно има връзка със самопознанието, самоотношението, саморегулацията, саморефлексията и други процеси – елементи от личностната компетентност, тъй като съдържателните им полета се характеризират със знания, умения и отношения, пряко свързани с формирането и развитието на личността.

С. Джонев твърди: „Фактически Аз-концепцията е комплексна представа за това, което мислим, че сме, за това, което мислим, че можем да достигнем, за това, което мислим, че другите мислят за нас, и за това, което бихме желали да бъдем. Тя представлява оценъчно мнение – позиция, нагласа, отношение – поддържано от индивида за самия себе си. Чрез нея постигаме собствената си идентичност, което ни позволява да разбираме мястото си в реда на нещата, своето минало и бъдеще. С това тя влияе върху избора на поведение“ (по: Бургов, П., 1996: 73).

Личностната компетентност е свързана преди всичко с индивидуалните стремежи, изяви и перспективи за развитие на индивида. Тя обхваща знания, умения и нагласи по отношение на съзнаване на собствената индивидуалност – сама по себе си и в обкръжение с останалите; осъзнаване на личностните качества, анализ и преценка на силните и слабите страни, на възможностите и способностите; умение за развитие и надграждане на позитивните характеристики и за редуциране на негативните; умения за адекватна оценка на същностните психологически и физиологически свойства; осмисляне на личността по посока на вътрешните мотиви и интереси, нагласи

и убеждения, целеполагане; саморегулация на поведението; стремеж към саморазвитие, самоусъвършенстване и самоактуализация; желание, мотивация и действия по посока на пълноценна самореализация. Обобщено, като основни компоненти на личностната компетентност, базирайки се върху комплекса от осем ключови компетентности и анализ на тези и концепции на учени в сферата, могат да се отграничат: самопознание, самоконтрол, саморефлексия, самооценка. Всеки от четирите основни компонента представлява многоспектърен процес, обхващащ различни качества, умения, нагласи, възгледи, възможности, способности в личностен план.

Учени от различни сфери разглеждат и аргументират отделни аспекти на социалната компетентност, нейната структура и съдържателно поле. Дискусионен момент, отразен в съществуващите дебати по проблематиката, са компонентите на социалната компетентност – някои автори представят подробни класификации на елементите на тази компетентност, докато други се съсредоточават върху обобщение на основните ценности и качества. Въпреки многоизмерността на социалната компетентност, обуславяща наличието на множество изследвания в областта и вариативност по отношение на изразените тези и предложените дефиниции, според Б. Мизова и С. Цветанска е нужен консенсус по темата. Авторите анализират тази концепция в два аспекта: „Първият се отнася до традиционното (и като че ли интуитивното) разбиране, че социалната компетентност е свързана с „интерперсоналността“, със способността на личността да създава и поддържа значими и пълноценни връзки и отношения с другите... Вторият консенсусен аспект засяга многоизмерността на конструкта. Социалната компетентност е многомерна конструкция, която обединява когнитивни, афективни, мотивационно поведенчески компоненти (знания, умения, нагласи, отношения, ценностни поведенчески модели), функциониращи в неделима цялост и насочени към пълноценно постигане на социално приемливи цели“ (Мизова, Б., С. Цветанска, 2013: 8).

Е. Стефанова разглежда социалната компетентност като „свкупност от знания за различните групи, общества и техните специфики, умения за общуване с тях и положително отношение към свкупността им от различие при взаимодействие с тях. В този смисъл, всяка група, клас, прослойка, общност и др. е част от голямото общество, но сама по себе си, има определи индивидуалности и различия, които я определят като единствена. Следователно по-горе посочените знания, умения и отношения могат да се определят като способности за взаимодействие в частното и свкупност от компетенции за активни действия в общото, които нарастват в по-висока степен на проявление – обществена компетентност“ (Стефанова, Е., 2017: 17). Като аспекти на социалната компетентност тя извежда: „светът на Аз-а; общуването в различни условия на средата и със свкупност от различни индивидуалности, които се обединяват по даден критерии (принадлежност към група)

– семейство, връстници в училище, взаимодействие учител-ученик и др.; ориентирани в разнообразието на околната среда; участие в здравословна среда и безопасно движение по пътищата, правилно поведение при бедствия, аварии и катастрофи; възприемане на празници и обичаи и други“ (пак там: 18).

Т. Кавел разработва и аргументира трикомпонентен модел на социалната компетентност – социално приспособяване, социално изпълнение и социални умения. Трикомпонентният модел на социална компетентност е съставен от три групи, обхващащи различни умения, операционализиращи тази компетентност. На „върха“ на модела, като последно ниво за достигане, е посочено социалното приспособяване, дефинирано като степента, в която индивидите постигат социално детерминирани, ориентирани към развитие цели в настоящия момент. Тези цели могат да се мислят и като ниво, статус, подходящ за дадена възраст – здравен статут, професионално, личностно, социално израстване и развитие, в това число емоционален, фамилен, приятелски статус, тоест нивото на междуличностни отношения. Достигането до всеки статус се случва на база множество фактори като психическо и физическо здраве, визия, академичен потенциал, био-социални характеристики на индивида. Кавел предполага, че предстои да се изследва в дълбочина разликата в социалното приспособяване при различни хора и до каква степен тя е повлияна от качеството на междуличностните интеракции (и количеството) и до каква – от другите фактори. Социалното изпълнение (функциониране) е дефинирано като степента, в която човек е усвоил социално приетите критерии и дали моделира поведението си в различни социални ситуации съгласно общовалидните норми. Социални умения са онези способности, които позволяват на индивида да се покаже компетентен в социалната динамика. Те обхващат емоционалните реакции, вземането на решения, действия в критични и конфликтни ситуации, регулация на социалното изпълнение (Cavell, T., 1990: 111–122).

Като обобщена дефиниция на социалната компетентност може да се приеме, че тя е комплекс от знания, умения и отношения, насочени към просоциално поведение в многовариантни социални ситуации, създаване и поддържане на конструктивни междуличностни взаимоотношения, съдействие, сътрудничество, съ-съществуване с останалите личности в социума, подчинено на фундаменталните общочовешки ценности, социални, морални и етични норми и правата на човека. С оглед на представената обобщена трактовка като основни компоненти на социалната компетентност могат да се отграничат толерантността, емпатията, комуникативността, сътрудничеството, всеки от тях включващ набор от качества, ценности, нагласи, възгледи.

Теоретичният анализ, направен въз основа на съществуващите психологически, социологически и педагогически изследвания, насочва към идеята за очертаването на значима връзка между изследваните явления: между

взаимопроникващи се структурни елементи, валидни, от една страна, за интелигентността, уменията, отношенията и компетентностите, и от друга страна – между видовете компетентности. Тази зависимост се проявява в различни ценностно-ориентирани сечения и на различни функционални равнища. Безспорно и отделните елементи на социалната и личностната компетентност се припокриват отчасти и се допълват взаимно. Без адекватна представа за собствената личност човек не би могъл да осъществи пълноценни социални контакти с останалите. В настоящото изследване процесите, свързани с Аз-концепцията и самовъзпитанието, саморазвитието и самоусъвършенстването на личността, се разглеждат като част от личностната компетентност, отчитайки факта, че въпреки насочеността на тези процеси към личността, най-често мотивирани вътрешно, те са в несъмнена релация със социалната компетентност. Защото възприемането, осмислянето, анализът и ориентацията на поведението съобразно социалните норми и ценности, умението за изграждане на междуличностни отношения и разрешаване на конфликти са невъзможни без протичане на процес на самоанализ, саморефлексия, самопознание.

Гореописаните компоненти на личностната и социалната компетентност е възможно да бъдат формирани и развити у детската личност чрез осъществяването на възпитателен процес в рамките на часовете по учебни предмети или в час на класа – като неурочна възпитателна форма.

Организацията на часа на класа в българската образователна система (в началните класове)

В България, като страна членка на Европейския съюз, образованието е организирано в съзвучие с ключовите компетентности – от първоначалната Препоръка на Съвета на Европейския съюз относно ключовите компетентности за учене през целия живот и от нейния ревизиран вариант през 2018 г. Общественото внимание е насочено към образованието и резултатите от него, наблюдава се „обединение между бизнеса, управлението и гражданския сектор за необходимостта образованието да формира компетентности за успешна реализация у учениците“ (Образование България 2030, 2019: 2). В Закон за предучилищно и училищно образование са представени осемте групи компетентности, но е прибавена и девета – умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот и спорт. Актуализирането на закона предполага и промяна в „държавните образователни стандарти, подготовката и квалификацията на учителите, ролята и съдържанието на учебниците и учебните помагала, механизмите за оценяване на резултатите на учениците и на образователната система като цяло“ (пак там: 2).

В закона са дефинирани целите на предучилищното и училищното образование, кореспондиращи с компетентностите:

„1. интелектуално, емоционално, социално, духовно-нравствено и физическо развитие и подкрепа на всяко дете и на всеки ученик в съответствие с възрастта, потребностите, способностите и интересите му;

2. съхраняване и утвърждаване на българската национална идентичност;

3. придобиване на компетентности, необходими за успешна личностна и професионална реализация и активен граждански живот в съвременните общности;

4. придобиване на компетентности за прилагане на принципите за устойчиво развитие;

5. ранно откриване на талантите и способностите на всяко дете и ученик и насърчаване на развитието и реализацията им;

6. формиране на устойчиви нагласи и мотивация за учене през целия живот;

7. придобиване на компетентности за разбиране и прилагане на принципите на демокрацията и правовата държава, на човешките права и свободи, на активното и отговорното гражданско участие;

8. формиране на толерантност и уважение към етническата, националната, културната, езиковата и религиозната идентичност на всеки гражданин;

9. формиране на толерантност и уважение към правата на децата, учениците и хората с увреждания;

10. познаване на националните, европейските и световните културни ценности и традиции;

11. придобиване на компетентности за разбиране на глобални процеси, тенденции и техните взаимовръзки;

12. придобиване на компетентности за разбиране и прилагане на принципите, правилата, отговорностите и правата, които произтичат от членството в Европейския съюз“ (Държавен вестник, бр. 79, 2015).

Не всички от формулираните цели съдържат понятието „компетентност“, но е видно, че формирането и развитието на такава се предполага по посока постигане на описаните желани резултати. Част от целите кореспондират пряко именно със социалната и личностната компетентност, извеждайки основни техни компоненти като толерантността, формиране на нагласи и умения по посока личностна и професионална реализация, насърчаване на емоционалното, социалното и духовно-нравственото развитие на децата. На база така структурираните цели в закона са формулирани и специфицираните в настоящето проучване възпитателни цели конкретно по посока формиране и развитие на личностна и социална компетентност. Възпитателните цели, анализирани в настоящия текст, са изведени и на база рамковите изисквания и тематична насоченост в посока организация на час на класа, определени в Наредба №13.

В Наредба №13 от 2016 г. за здравното, гражданското, екологичното и интеркултурното образование също се набляга на ключовите компетентности като елемент от пълноценното съзряване и изграждане на завършена личност. Акцентира върху факта, че: „Гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование са взаимно свързани и формират интердисциплинарен комплекс, насочен към придобиване на социални, граждански и интеркултурни компетентности и на компетентности, свързани със здравето и поддържането на устойчива околна среда“ (Държавен вестник, бр. 80, 2018).

Наредбата представя Рамкови изисквания за резултатите от обучението по здравно, гражданско, екологично и интеркултурно образование, като в изведените изисквания за отделните видове образование са отграничени различни области на компетентности и съчетание от знания, умения и отношения в резултат от обучението на детето/ученикът в рамките на специфична компетентност. Часът на класа, като неурочна форма, е със специален статут, уточнен в Наредба №13 от 21.09.2016 г. за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование. В наредбата се посочват рамковите изисквания и тематичната насоченост, както следва:

Таблица 1. Рамкови изисквания и тематична насоченост по Наредба №13

Тема	1.клас	2.клас	3.клас	4.клас
Патриотично възпитание и изграждане на националното самочувствие	4 ч.	4 ч.	4 ч.	4 ч.
Толерантност и интеркултурен диалог	1 ч.	1 ч.	1 ч.	1 ч.
Безопасност на движението по пътищата	9 ч.	6 ч.	6 ч.	6 ч.
Защита на населението при бедствия, аварии и катастрофи; оказване на първа помощ	4 ч.	4 ч.	4 ч.	4 ч.
Превенция на насилието, справяне с гнева и с агресията; мирно решаване на конфликти	1 ч.	1 ч.	1 ч.	1 ч.
Превенция на тероризма и поведение при терористична заплаха; киберзащита	1 ч.	1 ч.	1 ч.	1 ч.
Кариерно ориентиране				1 ч.

Електронно управление и медийна грамотност				1 ч.
Общо:	20 ч.	17 ч.	17 ч.	19 ч.

Независимо от привидно малкото часове тези тематични направления дават възможност едновременно за съдържателно открояване на всяка тема и очертаване на подходящи съвместни дейности по посока на изграждане на комуникативна, социална и личностна компетентност.

Такова обединяване е възможно при темите: „Патриотично възпитание и изграждане на националното самочувствие“ и „Толерантност и интеркултурен диалог“; „Превенция на тероризма и поведение при терористична заплаха; киберзащита“ и „Превенция на насилието, справяне с гнева и с агресията; мирно решаване на конфликти“; „Безопасност и движение по пътищата“ и „Защита на населението при бедствия, аварии и катастрофи; оказване на първа помощ“.

Наредбата позволява и допълнително определяне на теми съобразно потребностите на социалния контекст. „Гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование в часа на класа се осъществяват и чрез дейности за последователно развитие на класа като общност и за ученическо самоуправление на ниво паралелка, клас и училище“ (пак там).

По отношение организацията и провеждането на час на класа полезна е и интернет страницата на МОН, предоставяща достъп на учителите до материали, методическа литература, информация относно програми, практики и инициативи (<https://www.mon.bg/bg/27>). Сред публикуваните методически материали, способстващи осъществяването на час на класа, има и конкретно насочени по посока формиране и развитие на личностна и социална компетентност (Казаков, Г., 2007; Желязкова, Т., М. Банчева, 2018; Ружич, М., 2018).

Формиране на личностна и социална компетентност в часа на класа

Разглеждайки същностните характеристики и функции на часа на класа, редица учени (Щуркова, Н., 2016; Седова, Л., Толстолуцких, Н., 2017) се обединяват около систематика на основните му функции. Просветителската функция дава възможност за надграждане и затвърждаване на определени знания на учениците, свързани с учебното съдържание, близкия кръг на социалното обкръжение, възникнали ситуации и казуси, свързани с поведението на децата и изискващи проява на конкретен анализ. Ориентиращата функция подпомага йерархизирането на основни ценности на базата на осмислените знания и формирането на ценностно-ориентирано отношение към

явленията в социалното обкръжение и моделите на човешко поведение е. Направляващата функция подпомага свързването на конкретното познание и произтичащите от него послания с реалния житейски опит на ученика. Посредством формиращата функция се изграждат умения у учениците за осъществяване на диалог, за работа в сътрудничество и регулиране на собствените чувства, както и синхронизирането им с тези на другите.

Съвременният поглед към възможностите за актуализиране на функциите и провеждането на часа на класа предполага преди всичко:

- Уважаване правото на ученика за свободен избор и подкрепа на стремежа му към свобода в творческата изява. Всяко дете има потребност да сподели, да се изяви, да бъде чуто от другите до него. Затова от особено значение е развитието на комуникативните способности, които са в сърцевината на всички видове компетентности. Умението да се изразяваш, така, че да бъдеш разбран от тези, около теб и умението да изслушваш и разбираш казаното от тези до теб. Комуникативните способности дават сигурност на ученика във вербалните (и невербалните) му изяви.

- Подбор на стратегии и техники за оформяне на развиваща и подкрепяща комуникативна среда за споделяне и изява на индивидуалния опит на децата в осъществяването на конкретните занимания. Акцентиране върху силните страни. Всяко дете се нуждае от подкрепа и от поощрение, за да поддържа своя познавателен интерес и да преодолява всевъзможните психологически препятствия. Поощрението отключва и стимулира развитието на цялостния потенциал на подрастващите. Спомага формирането на здравословна самооценка и им помага по-лесно да преодоляват затрудненията, пред които се изправя;

- Развиване на стремеж към самоусъвършенстване чрез анализ и обсъждане на различни модели на човешко поведение. Открояване на основните човешки добродетели, стимулиране на духовно-нравствени потребности за личностно израстване;

- Преодоляване на монологичността в организацията на часа на класа чрез прилагането на иновативни модели: проектни дейности, свързани с предварително зададена проучвателна задача, чиито резултати се обсъждат в часа на класа; игрови технологии за усвояване на знания и развитие на умения; дискусии по зададена тема; решаване на казус, свързан с приемливо или неприемливо човешко поведение; драматизации и др.

Динамиката в развитието на социалния контекст, проектиран върху педагогическото ежедневие, изисква непрекъснато утвърждаване на добрите практики, както и отказ от догматичните и неработещи. Такъв тип насоченост определя водещите общопедагогически основания за осъществяването на работещи образователни модели, ориентирани, от една страна, към оформяне на образователната среда, подчинена на идеята за пълноценно изграждане на подрастващите, от друга – стимулиране на цялостния потен-

циал и вътрешна енергия на децата за себепознание и пробуждане на стремеж към формиране на важни, нужни за продуктивната им реализация в живота и взаимодействието с околните компетентности. В територията на педагогическите анализи и формулиране на важни решения възникват въпроси, насочени не само към необходимостта от теоретична яснота, но и към практическото осъществяване на идеята за формиране на личностна и социална компетентност, като мост към осигуряването на социално благополучие, духовно-нравствено израстване и гражданско поведение, откриване на значими връзки и отношения, подпомагащи осъзнаване на индивидуалния смисъл от владееенето на система от компетентности.

Формирането на личностна и социална компетентност в часа на класа би могло да се постигне в две основни направления. Ключово е овладяването на знания и осъществяване на дейности, насочени към изграждане на ценностни ориентации. Не по-малко значимо е и изграждането на развиваща ценностно-ориентирана и подкрепяща среда, насочена към екипна работа, в основата на която стоят личностната и социалната компетентност. В Наредба №13 на МОН за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование се акцентира и върху ученическото самоуправление, което е сериозна предпоставка за изграждане на личностна и социална компетентност. В началното училище започва изграждането на базисните му елементи, като по този начин се поставят основите на цялостното гражданско и социално-нравствено израстване на учениците.

Вариантите за организиране на часа на класа зависят от предварително уточненото съдържание, потребностите и интересите на учениците, възрастовите им характеристики, актуалната проблематика, свързана с живота на децата и възможностите за интегриране на знания, умения и нагласи, придобити до този момент. Примерни методи и форми за възпитателна дейност са:

- ✓ беседа (нравствена, етическа, систематизиране на резултати по проектна дейност с предварително поставена задача);
- ✓ дискусия (по предварително зададена тема или с по-свободен характер, подчинен на възникнал актуален проблем, конфликт) – дискусията помага на ученика да формулира собствена гледна точка, да я сподели по адекватен начин и да предизвика вниманието на другите, да удовлетвори потребностите от общуване и самоизява, да приема и чуждата гледна точка, като я подлага на критичен анализ;
- ✓ творческа дейност (събиране и систематизиране на материали, свързани с конкретно проучване, осъществяване на конкретни познавателни актове с цел постигане на практически резултат);
- ✓ интерактивни игри, подчинени на определена идея (стимулиращи съпреживяване, емпатия, лична творческа позиция, изграждане на волеви качества, бързина в мисленето и реакциите, ориентиране в обстановката и

средата, в това число настроенията, чувствата и мненията на околните, редуциране на агресията, управление на гнева, преодоляване на комплексите за малоценност и превъзходство, възпрепятстващи стойностното формиране на социална и личностна компетентност);

- ✓ тренинги (затвърждаване на вече формирани знания и умения и пренасянето им в нестандартни ситуации);

- ✓ драматизации (стимулиране на потребността от творческа самоизява, демонстриране на собствена позиция и компетентност при решаването на различни житейски казуси; изява и изразяване на чувства и способности, заложби на децата; превенция на агресията и девиантното поведение като цяло);

- ✓ игри – пътешествия (насърчаване на любознателността и укрепване на положителните емоции, разширяване на периметъра на познавателния интерес);

- ✓ читателски конференции (споделяне и анализ на натрупана информация, отнасяща се към конкретна житейска сфера, формиране на любов към книгата и осъзнаване на смисъла ѝ за човека;

- ✓ театрална дейност (формиране на сензитивност и рефлексия към житейски ситуации и изграждане на умения за тяхното пресъздаване; удовлетворяване на потребността от творческа самоизява, изживяване на позитивни емоции).

Резултатите от работата в часа на класа зависят преди всичко от предварителната съдържателна и организационна насоченост, съобразена с възрастовите особености на учениците, техните конкретни възможности, потребности и интереси. В началното училище децата са изключително активни, но невинаги могат да преценят своите възможности. Затова тук от особено значение са насоките на учителя към реализирането на дейности, в които учениците ще могат да покажат своите най-силни страни. По този начин всяко дете ще изживее така необходимата за възрастта удовлетвореност от постигнатото и ще стабилизира своя познавателен интерес. В този контекст формирането на личностна и социална компетентност в часа на класа се основава както върху конкретни възпитателни цели и изисквания, заложи в нормативните документи, така и на определена логика:

- Осигуряване на възможности за придобиване и споделяне на социален опит (натрупване на знания, преживявания, емоции). Това е една от най-важните задачи. Тя е свързана с разширяването на сетивния и интелектуален хоризонт на учениците и с уменията им да осъществяват целенасочено наблюдение, да открояват същественото и най-значимото, съотнасяйки го към целостта на явленията, процесите, събитията, да систематизират факти и данни, да ги анализират и селектират в йерархична зависимост. Това се постига чрез осмислено и емоционално съприкосновение с многолики проявления на природата и пробуждането на естетически възприятия, „срещи“ с

ярките образи на герои от художествените произведения и изкуството като цяло, съпреживяването на събития и факти.

- Разглеждане и анализ на ситуации, изискващи пробуждането на основни нравствени потребности (съпричастност, подпомагане, подкрепа, одобрение). Училищният живот е много динамичен и дава големи възможности за постигането на този резултат (оказване на помощ на пострадал съученик, грижа за самотни възрастни или болни хора от социалното обкръжение).

- Стабилизиране на емоциите (постигане на баланс между емоционалното и рационалното) и умения за споделянето им с околните; анализ на собствените чувства и тези на другите; постигане на равновесие между тях. Това е свързано с формирането, в рамките на цялостния педагогически процес, на емоционална интелигентност, която от своя страна способства развитието на личностната и социална компетентност у учениците. Работата в сътрудничество подпомага този процес, като насочва към осъзнато доброволно включване в изпълнението на различни задачи, изискващи добра комуникация.

- Насочване към пренос на вече утвърдени социални умения към конкретни нови ситуации. Тази задача е свързана с прехода от потребностно-мотивационното равнище към практическата реализация на придобитите вече умения, и то в специфични ситуации. Постига се чрез възлагане на различни задания с подчертан социален смисъл.

- Утвърждаване на Аз-позицията чрез себепознанието и осъзнаване на получени добри резултати. Удовлетвореността от собствените и общите постигнати резултати се превръща в опосредстван фактор/мотив за по-нататъшно самоусъвършенстване – преодоляване на егоцентризма, формиране на емпатийно поведение, самоконтрол и самооценка.

Възпитателните цели, емоционално-ценностното осмисляне в изграждането на личностната и социална компетентност могат да бъдат постигнати чрез афективната таксономия на Кратуол. Към тази таксономия се отнасят целите за формиране на емоционално-личностни отношения към явленията в околния свят от нивото възприятие, готовността да се реагира емоционално и рационално до формирането на значими ценности и активната им проява в социалното пространство. Възпитателните взаимодействия, подчинени на таксономията, се проектират в йерархична скала: изграждане на вътрешна мотивация, преживявания на различни чувства, формиране на интереси и отношения, изграждане на ценностни ориентации, изграждане на активна ценностно-личностна позиция (Allen, K., B. Friedman, 2010).

Таксономията на Кратуол представя пет равнища, в рамките на които е възможно формирането и развитието на социална и личностна компетентност: възприемане, реагиране, оценяване, организация и разпространение (интериоризация на ценности).

Първото равнище, **възприятие**, е свързано със създаването на готовност за активно включване в дейност, с осъзнаването и осмислянето на вариативни ситуации, готовността и желанието за възприемане, за вникване в характеристиките на значими факти, данни, ситуации, събития, явления, концентриране на вниманието. Равнище **реагиране**, включващо подкатегориите: подчинен отклик, доброволен отклик, удовлетворение от реагирането, осигурява реализирането на адекватни прояви на учениците, реципрочни на външните стимули, въздействия, влияния и опосредства осъзнатото включване и удовлетвореността от постигнатия резултат. **Оценяването** на ценности (предпочитане на ценности и ценностна ориентация) съдържа подкатегориите: приемане на ценностна ориентация; предпочитане на ценностна ориентация; привързаност, убеденост, които уточняват логиката на изграждане на отношения и нагласи към различен род действия, явления и взаимодействия от различен характер, вникване в съдържанието на базови човешки ценности като добро, справедливост, добродетел, дълг, чест и др., и на тази основа разбиране на житейския смисъл на ценностните ориентации. Равнище **организация** на ценностна система е свързано с организацията на отделни ценности в единна, консистентна ценностна система и е от особено значение за формирането на личностна и социална компетентност, тъй като позволява обединяването на натрупаните представи, образи, впечатления в обща концептуална рамка, фокусираща се върху основните базови ценности, чрез които се гради конструктивното човешко поведение. Двете подкатегории на равнище **разпространение** (обобщение на ценностите, пълна интернализация – усвояване, разпространение на ценностните ориентации върху дейността) насочват към развитие на личностна и социална компетентност, но не на умозрително, а на дейностно равнище – интериоризацията на ценности и поведенчески проявления, детерминирани от ценностната ориентация (пак там: 4).

На база всяко от тези равнища могат да бъдат формулирани конкретни възпитателни цели, чието реализиране да бъде замислено в краткосрочен или дългосрочен план. Имайки предвид комплексността на конструктите социална и личностна компетентност и отделните им компоненти, тяхното формиране и развитие би могло да се осъществи в дългосрочен план посредством структурирането на редица краткосрочни възпитателни цели, чието ефективно реализиране би способствало и резултатността в контекста на дългосрочните цели.

Набелязаните резултати изискват целенасочено оформяне на образователното пространство чрез обвързване на формалната и неформалната организация на обучението. Възможностите на формалното се крият в осъществяването на интегрални връзки между отделните учебни предмети, в които е заложен ценностно-ориентиран потенциал за мисловно и емоционално осъзнаване от децата на основни социални категории и реалности.

Чрез разглеждането на отделни теми със сходно съдържание се осъществява обединяване и надграждане на информация, третирана със специфичните изразни средства на конкретното научно познание. По този начин се постига очертаването на по-общ сетивен и информационен кръг от възприятия, образи, преживявания и представи, които осигуряват по-прецизно изграждане на пълни и точни знания, но и отношения към заобикалящия свят. Всяка широко формулирана тема може да послужи като основа на извеждане на знакови характеристики на определени социални реалности и групиране на ценности.

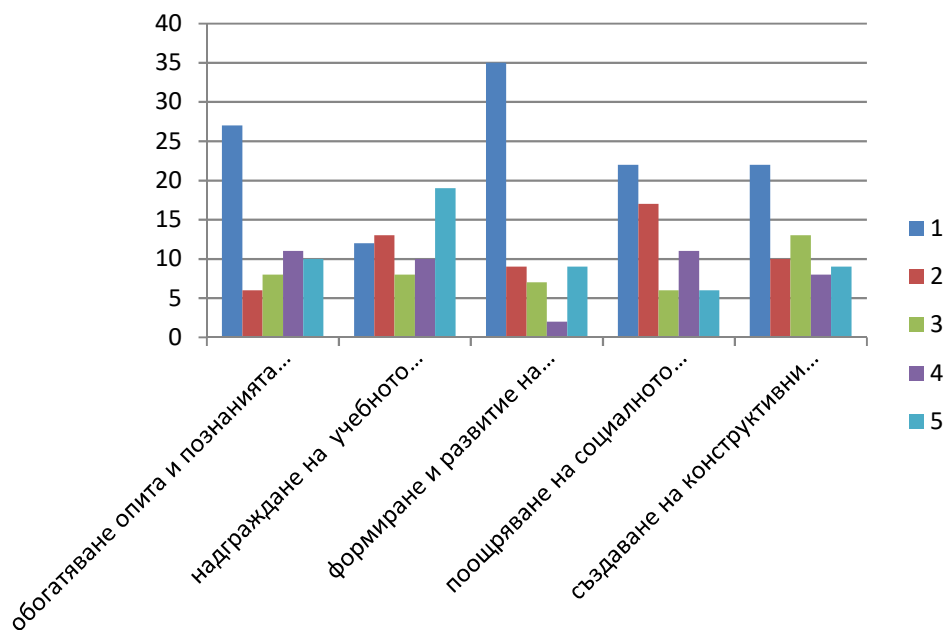
Урочната дейност си кореспондира успешно с неурочната, където изборът на учениците да се докоснат до различни реалности е голям. Това е факт и при т.нар. скрита учебна програма. Това са всички неформални и незадължителни елементи от образователната среда, в които е вложена някаква идея и замисъл – ненаатрапчива и дискретно заложена „дидактическа преднамереност“ (Василева, Е., 2004), или предполага свободна изява и комуникация на децата, според техния личен избор. В своята цялостност от елементи скритата учебна програма винаги е ценностно ориентирана чрез: определена подредба на тематични произведения на изобразителното изкуство; детска поща, чрез която децата обменят свои мисли и преживявания; рисунки, отразяващи определени моменти от социалните контакти на учениците; „жив“ кът, изискващ грижа за отглеждане на цветя и животни; отбелязване на своите чувства с различни цветове и символи върху табло; природен календар; детско творчество и множество др.

Резултати

Часът на класа ползва възможностите и на урочната дейност, и на скритата учебна програма, но очертава специфични организационни и съдържателни възможности за постигане на личностна и социална компетентност. При неговата организация, за разлика от урока, акцентът се поставя не само върху предварително планирани възпитателни намерения, но и върху ситуативно възникващите проблеми и инициативата на учениците. Часът на класа може да бъде разглеждан като ценностно-смислово отражение на постиженията на учениците и видимата перспектива за по-нататъшното им обогатяване и надграждане по посока на личностно и социално израстване.

С такава съдържателна насоченост е и първият въпрос от анкетната карта, целящ установяване на учителските нагласи относно часа на класа като неурочна форма на възпитание. Респондентите следва да подредят пет твърдения за часа на класа по степен на тяхната значимост, като резултатите са илюстрирани чрез фигура 1. Първото твърдение – „часът на класа спомага за обогатяване опыта и познанията на децата за света около тях“ е отбелязано като най-значим отговор от 27 респонденти, а като най-незначим – от 10.

Тук идеята е да се отдиференцират (въпреки безспорната им трансверсалност) дидактическият и възпитателният аспект на часа на класа, да се изследва в каква степен този час бива възприеман като урок, и в каква – като неурочна форма на възпитание. На база отговорите на учителите може да се заключи, че те считат часа на класа по-скоро като възможност за възпитателни взаимодействия не само поради определението му като неурочна форма на възпитание в научната литература, но и като реално отражение в педагогическата практика. Изводът се потвърждава от сравнителния анализ на отговорите по второто и третото твърдение. От изследваните лица 12 отбелязват, че часът на класа спомага предимно за надграждане на учебното съдържание по отделните урочни теми, докато според 19 това твърдение е валидно в най-ниска степен. Сравнено и с останалите твърдения, най-голям брой респонденти маркират, че надграждането на учебното съдържание следва да е с най-ниска значимост конкретно в час на класа. Твърдението, че „часът на класа спомага за формиране и развитие на ценности у децата“ е избрано като най-значимо от най-голям брой учители (35), отново затвърждавайки заключението, че респондентите идентифицират този час като неурочна форма на възпитание. Еднакъв е броят на изследваните лица, които определят като най-значими поощряването на социално взаимодействие между децата и създаването на конструктивни междуличностни взаимодействия – 22-ама учители.



Фиг. 1. Диаграма, представяща резултати по въпрос 1: Часът на класа спомага за (подредете по значимост, обозначавайки най-значимия според Вас отговор с 1, а най-незначимия с 5).

Вторият въпрос от анкетата е съотнесен конкретно към формирането на социална и личностна компетентност в часа на класа, предоставяйки възможност на учителите да определят важността на отделни компоненти на двете компетентности. Изброени са девет опции, всяка от които кореспондира с личностната или социалната компетентност, като те следва да се подредят по значимост, като резултатите са изобразени в таблица 2 (показваща броя учители, означили дадено твърдение като важащо в най-висока степен). Преобладаващото мнение е, че „в часа на класа учителят има възпитателни възможности за стимулиране на стремеж към себепознание, самоконтрол, самооценка и самоактуализация“, според 28 от учителите. Като ключови са отбелязани и цялостното формиране на знания, умения и отношения (компетентности) и подобряване на вербалната и невербалната комуникация. Формирането на емпатийно поведение и стимулирането на креативността са определяни най-често като най-незначими опции – респондентите считат, че по време на час на класа не се открояват толкова възпитателни възможности в тези насоки, колкото за останалите твърдения. Анализът на резултатите показва, че учителите разпознават като важни компонентите и на социалната, и на личностната компетентност, считайки, че имат възпитателни възможности за формирането и развитието им у децата в час на класа. Не е голяма разликата в стойностите при останалите твърдения – „формиране на умения за работа в екип“ е избрано като приоритетно от 17 респонденти, „включване в творчески дейности“ също е посочено от 17 души. Отговорите „формиране на елементи на самоуправление“ и „самоанализ на емоциите и включването им в процеса на откривателска, изследователска и творческа дейност“ са маркирани като най-значими от по-малък брой учители, съответно 14 и 11. Но тук са близки стойностите в степенуването, като едва 3-ма от изследваните лица считат, че нямат възпитателни възможности по време на час на класа в тези посоки.

Таблица 2. Брой учители, избрали твърденията за важащи в най-висока степен

Твърдение	Брой учители, избрали твърдението като важащо в най-висока степен (брой учители от общо 62-ма, отделно за всяко твърдение)
Формиране и надграждане на знания, умения, отношения	23
Формиране на умения за работа в екип	17
Подобряване на вербалната и невербална	20

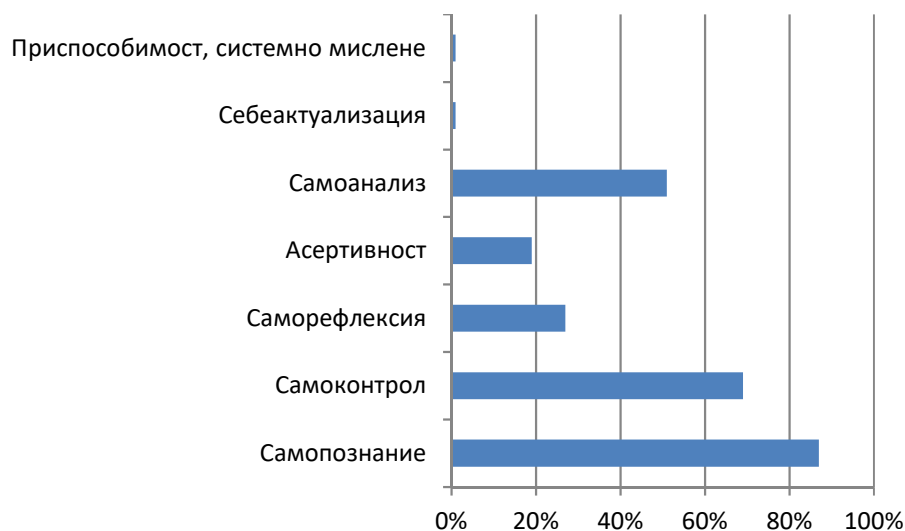
комуникация между учениците	
Стимулиране на креативността	15
Включване в творчески дейности	17
Стимулиране на стремеж към себепознание, самоконтрол, самооценка и самоактуализация	28
Формиране на емпатийно поведение	10
Формиране на елементи на самоуправление	14
Самоанализ на емоциите и включването им в процеса на откривателска, изследователска и творческа дейност	11

Мнението на учителите относно специфичните компоненти на личностната и социалната компетентност е отразено чрез отговорите на трети и четвърти въпрос. Резултатите са представени чрез фигура 2 и фигура 3, като всеки от учителите тук избира повече от един отговор. 87% от респондентите разпознават като ключов компонент в съдържателното поле на личностната компетентност самопознанието. Самопознанието, в неговата многопластовост и сложност, е първостепенно за осъзнаване на собствената същност – възприемане на силни и слаби страни, интереси, мотиви, психологически и физиологични процеси, вътрешния свят, също така за установяване на емпатия и позитивни интеракции с останалите. Без наличието на адекватна представа за себе си човек не би могъл да създаде такава и за другите, съответно да комуникира стойностно. 69% посочват самоконтрола – регулационен процес, свързан с умението на човек да моделира поведението си посредством задълбочено вникване в своите собствени разбирания, мотиви, нагласи, намерения, очаквания, действия, но винаги през призмата на социалните норми и изискванията на социалната среда. Самоконтролът е характерен за социалната компетентност поради нуждата от съобразяване с моралните и нравствени норми, с правила и етикет, необходими за съществуването на индивида сред другите и заедно с тях в обществото. Но този процес е свързан и с личностната компетентност, детерминиран от нивата на самопознание на индивида, готовността за саморегулация на действията и схващането на социалните норми като собствен избор и личностна позиция (Чернев, С., 2016).

Самоанализът, саморефлексията и асертивността са избрани от съответно 51%, 27% и 19% . Видно е, че асертивността, като умението на човек да формулира и изказва мнение, да аргументира и отстоява позицията си, зачитайки и чуждите гледни точки, е разпозната от едва 12 респонденти като компонент на личностната компетентност. Възможен извод тук е, че поради наличието на сходства и несъмнената взаимосвързаност на отделни-

те компоненти асертивността е счетена за елемент в съдържанието на някой от тях. Заключение е изведено и на база взаимообусловеността на термините самоанализ и саморефлексия. Обобщено, самоанализът представлява процес на отдиференциране на дадени личностни качества, възможности, особености, мисли, чувства, дейности, причини и проявления, съответно опознаване, разсъждение и осмисляне, съпоставка, изучаване на причинно-следствени връзки и фактори, свързани с тях. Самоанализът е свързващото звено между останалите елементи на личностната компетентност, значим е за всеки от тях и обуславя ползотворното протичане на процесите. Саморефлексията е „социокултурно обусловена, инструментална процедура, насочена и осмислена към самопознание – познание за собствената познавателна дейност и собствената личност“ (Василев, В., 2006: 99). В този контекст, извеждайки предимствата на рефлексивния подход, който предполага индивидуализираната личностната ориентация в процеса на възпитанието, С. Чавдарова-Костова насочва към неговата роля в процеса на „себепознанието, самовъзпитанието и самоформирането, в основата на които стои личната мотивация за постижения и самоусъвършенстване“ (Чавдарова-Костова, С., 2016: 311).

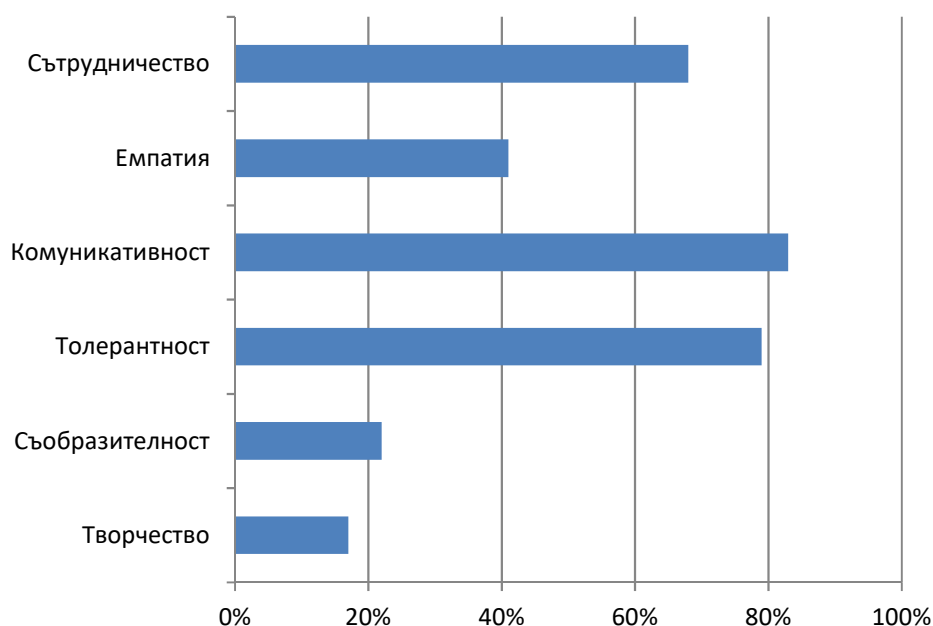
На учителите е предоставена и опцията „друго“, чрез която могат да изброят и други, важни според тях, компоненти на личностната компетентност. Двама от респондентите дават своя отговор тук, като отдиференцират „приспособимост, системно мислене и самоуправление“ и „себеактуализация и стремеж към личностно развитие“ като значими елементи.



Фиг. 2. Процентно разпределение на отговорите по трети въпрос

По отношение на социалната компетентност учителите категорично определят комуникативността като важен компонент – 82% отбелязват този отговор. Комуникативността тук се възприема като цялостните умения за създаване и поддържане на междуличностни взаимоотношения, включващи разбиране, изслушване, отчитане на множеството гледни точки, способност за ясно вербално и невербално общуване, основано на уважение, вежливост, неконфликтност, умело разрешаване на спорни ситуации. Толерантността, сътрудничеството и емпатията също са разпознати като несъмнено присъстващи в съдържателното поле на тази компетентност. 79% от учителите посочват толерантността, 68% сътрудничеството, докато процентът е по-нисък за емпатията, тук 41% маркират отговора. Възможно е да се заключи, че изследваните лица отчитат взаимовръзката между емпатия и толерантност – умението на човек да се „поставя на мястото“ на друг, да съпреживява емоции, чувства, да проявява съчувствие и подкрепа, предполага също умения и нагласи за възприемане на чуждото мнение, уважение към останалите. Валидно е и обратното твърдение – когато човек зачита другите и е склонен да реагира с разбиране, то той вероятно е способен да осмисля поведението и емоциите им, да бъде съпричастен. Най-малко учители избират творчеството (11) и съобразителността (14) като компоненти на социалната компетентност. Творчеството безспорно е важно качество, но то по-скоро присъства като характеристика, вплетено в останалите компоненти и открояващо се в поведенчески прояви, съпътстващо различни процеси в цялостното формиране и развитие на личността. Съобразителността е иманентно свързана със сътрудничеството, толерантността, емпатията и комуникативността. Умението и нагласата за отчитане чуждите потребности, интереси и индивидуалност и съобразяване с тях е база за конструктивно общуване в социума. Балансът в приоритизирането на собствените потребности и тези на останалите е ключов по посока ползотворното и пълноценно съжителство в обществото.

При този въпрос един от учителите допълва предложените опции, посочвайки „способности за решаване на интерперсонални проблеми; емоционална сензитивност и експресивност, асертивност, Аз-концепция: самооценка, саморегулация, аз-ефективност, мотивация“ като съществени елементи от социалната компетентност. Емоционалната сензитивност и експресивност, присъстващи в съдържателното поле на емоционалната интелигентност, са изключително значими за формирането и развитието на социална и личностна компетентност. Представяват база, благодарение на която се развиват толерантност, съпричастност, асертивност, комуникативност и множество други качества и ценности.

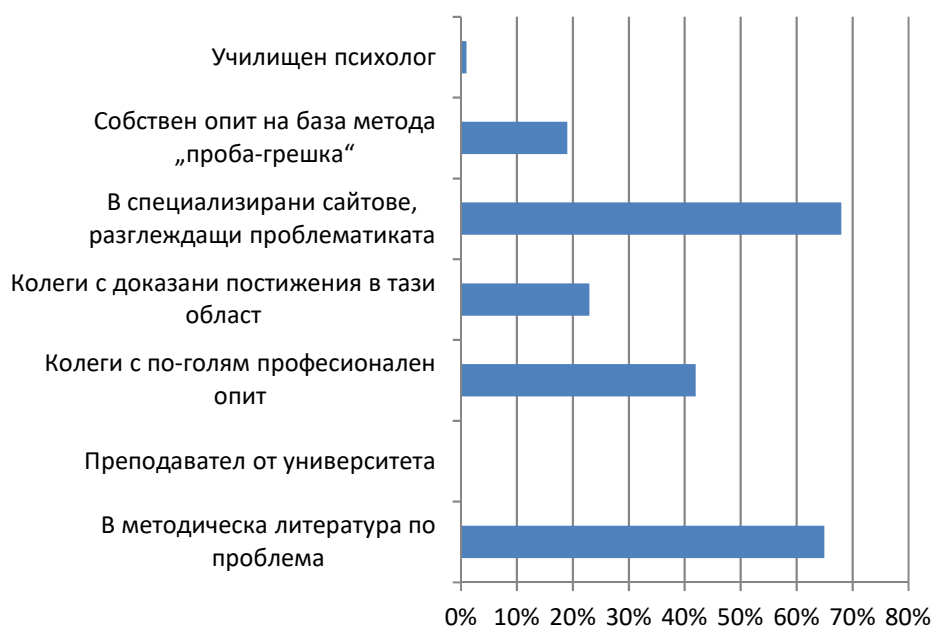


Фиг. 3. Процентно разпределение на отговорите по четвърти въпрос

Интерес представляват отговорите на респондентите по отношение на въпросите: „посетили ли сте курс за квалификация/преквалификация, свързан с получаване на знания и умения за организиране на часа на класа?“ и „посетили ли сте курс за квалификация/преквалификация, свързан с получаване на знания и умения за формиране на личностна компетентност и социална компетентност?“. В първия случай повече от половината учители (38) не са посещавали такива курсове. Сред най-често споменаваната причина е, че подобни курсове не са организирани, няма предложения за посещение на такива. Двама души споменават обучение относно БДП, но това е само една от темите, заложи в Наредба №13 за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование и в учебните планове за час на класа. Останалите респонденти са посещавали курсове, свързани с организиране на часа на класа, в рамките на последните шест години. Резултатите са различни относно обученията във връзка с формиране на личностна и социална компетентност. Тук тридесет и двама от респондентите са посещавали такъв курс, а 30 не са. Посочените причини са аналогични – обучения по темата не са провеждани и не са предлагани. Курсове в тези насоки биха били полезни за учителите, тъй като запознаването с актуална информация в сферата, онагледяването на добри практики, предоставянето на различни ресурси и идеи биха стимулирали и мотивирали педагозите по посока усъвършенства-

не на уменията им за организация на часа на класа, за формиране и развитие на социална и личностна компетентност.

Запитани към кого се обръщат за помощ и къде търсят такава за решаване на проблеми, възникнали в процеса на организиране на часа на класа, най-висок процент от изследваните лица (68%) посочват специализирани сайтове, разглеждащи проблематиката. Възможни фактори за това са достъпността на информацията в интернет пространството и възможността за прочит в удобно за учителя време. Акцентът върху „специализирани“ подсказва, че сайтовете са достоверни и информацията в тях е базирана на източници, включително научна литература в сферата, нормативни и други документи, споделян опит на педагози. Много от респондентите посочват и своите колеги като източник на опит и полезни съвети, препоръки. 42-ама от учителите отбелязват, че биха се обърнали за помощ към колега с доказани постижения в областта и/или по-голям професионален опит. Този факт свидетелства за ползотворен диалог между педагозите, който вероятно се отразява положително върху учебния и възпитателния процес. Методическата литература също е предпочитан вариант, избран от 41 учители, а 12 от респондентите разчитат на метода проба-грешка, проверявайки ефективността и резултатността на дадени решения чрез наблюдение, анализ, дискусии в класа. Нито един от учителите не е избрал опцията да потърси помощ от преподавател в университета (познат, приятел, научен ръководител...). Този резултат насочва към интересна дискусия за взаимовръзките между институциите училище и университет, за ценните възможности на диалога учители–преподаватели, които може би се пропускат понякога. Резултатите са илюстрирани посредством фигура 4.



Фиг. 4. Процентно разпределение на отговорите по седми въпрос

Разнообразни са методите и формите, които могат да се използват в час на класа, включително и по посока формиране на социална и личностна компетентност. Предпочитани от респондентите са беседата и игровите методи – съответно 81% и 79% избират тези отговори. Видно е, че лекцията, като по-подходяща за представяне на учебно съдържание, е избрана от значително по-малък брой учители – 7. Сред посочените опции са и самостоятелна работа, груповата работа, работа по проекти, елементи на самоуправление, интерактивни и тренингови методи. Учителите споделят и конкретните причини, поради които избират дадени методи за организация на часа на класа. При избора на методи респондентите най-често се съобразяват с „темите, залегнали в годишния план на училището по отношение часа на класа“, като 46 маркират тази опция. Същевременно, като изключително важни, са подчертани и специфични възникващи ситуации и проблеми в ученическата общност, а също и възрастовите и личностни особености на учениците. Учителите проявяват педагогическото си майсторство, като се ръководят от темите в годишния план, но подхождат и индивидуално, реагират на ситуативно ниво, отчитат потребностите и интересите на децата. 24 от респондентите споменават, че ползват и помагало за организация на часа на класа, предоставящо конкретни задания и дейности по отделните теми.

В този аспект, запитани какви затруднения срещат при организацията на часа на класа, свързани с формирането на личностна и социална компетентност, висок процент от учителите наблягат на липсата на „методически указания, които да коментират специфичните възпитателните функции на часа на класа“. 50% считат, че методическа литература по проблематиката би спомогнала значително работата в час на класа. Като затруднения са споменати и липсата на материални средства и ниската заинтересованост от страна на родителите, посочени като отговори от 22-ама от респондентите. Проблем е и недостатъчният брой на часовете – формирането и развитието на компетентности е многоспектърен и комплексен процес, зависещ от множество фактори и обвързан с нуждата от време. Дори имайки предвид, че възпитателни взаимодействия следва да се осъществяват във всеки час, вплетени и допълващи урочното съдържание, увеличаване броя часове за неурочни възпитателни форми е възможно да благоприятства не само формирането на комплекс от компетентности, но и цялостния процес на възпитание.

Учителите осмислят като затруднение и липсата на инициатива за изява от страна на учениците. Неслучайно 39 от изследваните лица подчертават, че фактор, който би улеснил организацията на часа на класа и би подпомогнал формирането на социална и личностна компетентност, е поощряване самоинициативата на децата. За друг важен фактор в тази посока се счита „насърчаване процесите на саморефлексия, самоконтрол, самооценка“ – процеси, обвързани със саморазвитието и самоусъвършенстването на децата, също отнасящи се до повишаване на тяхната инициатива. Този извод е на база аргумента, че често инициативата на учениците за изява е свързана и с тяхната представа за себе си, с представата, която те си мислят, че другите имат за тях. Самоотношението и самоуважението, оттам готовността за включване в дейности и изява пред останалите, са пряко свързани със самооценката, самоанализа, саморефлексията. Ако детето има ниска самооценка, ако счита, че другите не го приемат и разбират, вероятно то няма да е активно, когато става въпрос за изява и няма да проявява инициатива. Разбира се, при някои от децата срамежливостта е характеристика, която е налична дори и при адекватна, здравословна самооценка, но неслучайно тук индивидуалният подход е ключов – съобразяване с потребностите и особеностите, способностите на всеки ученик. Трима от учителите са споменали, че не срещат затруднения при организирането на час на класа, като резултатите са описани във фигура 5.

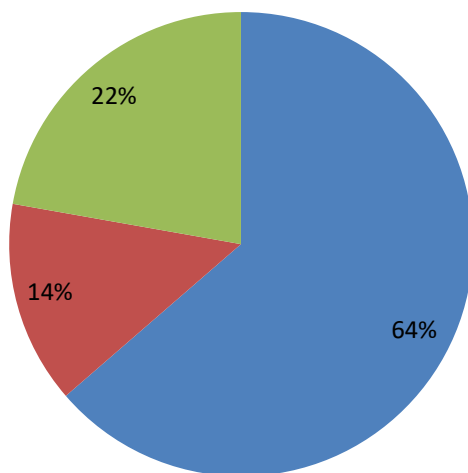


Фиг. 5. Процентно разпределение на отговорите по десети въпрос

При гореспоменатия въпрос от анкетната карта концепцията е учителите също да допълнят предложените фактори, улесняващи организацията на часа на класа и подпомагащи формирането на социална и личностна компетентност. Препоръките включват: отчитане „интересите на учениците“; „срещи с родителите, разговори с педагогическия съветник по теми, свързани с емоционалната интелигентност, разрешаване на конфликти и други“; „посещение на музеи, библиотека“; „работа върху емпатията“; „теми, които са интересни и подходящи за учениците“; „насърчаване работата в екип“. Предложените насоки са ценни, като интерес представлява и препоръката относно организиране на срещи с родителите по въпросите на часа на класа, формирането на компетентности у децата. Съотнесени с проблематиката по отношение комуникацията учители–родители са два от въпросите в анкетната карта. Анализът на отговорите на първия, „търсите ли помощ и срещате ли съдействие от страна на родителите за решаване на проблеми, свързани с организирането на часа на класа?“, предоставя интересни резултати, изобразени чрез фигура шест. 40 от учителите отговарят, че търсят такава помощ и я получават от родителите; 13 от респондентите търсят подкрепа, но не я получават, а 9 посочват, че не се обръщат към родителите в този контекст. Справка с отговорите по предходен въпрос показва, че е много вероятно това да са учителите, които посочват незаинтересоваността на родителите

като проблем. Данните подсказват, че диалог между учителите и родителите по темите за възпитанието, за часа на класа е възможен и съществува, а именно тази комуникация е безспорно значима, обединявайки усилията на педагозите и влиянието на фактора семейство за възпитателните взаимодействия.

■ Търся и получавам ■ Не, не търся ■ Търся, но не получавам



Фиг. 6. Процентно разпределение на отговорите по четиринадесети въпрос

Сходни са резултатите от анализа на отговорите при втория въпрос – „оказват ли родителите помощ на детето си при извършване на дейности, свързани с часа на класа?“. Висок процент от учителите (94%) споделят, че родителите оказват помощ на децата си винаги, често или понякога по посока час на класа. Едва 6% (4) отговарят, че такава помощ не се предоставя на семейно ниво. Тук е видно наличието на пълноценни взаимоотношения между педагози, родители и деца, вероятно осигуряващо плодотворна среда за осъществяване на успешен процес на формиране и развитие на личностна и социална компетентност.

Сред въпросите, зададени на учителите в рамките на проучването, е и такъв, насърчаващ извеждането на препоръки и насоки от тяхна страна по посока увеличаване ефективността на часа на класа за формиране и развитие на личностна и социална компетентност. Препоръките си кореспондират с предходни отговори на респондентите, като позволяват цялостен и задълбочен анализ на резултатите, съотнасяйки отделни насоки към мненията по

предишни въпроси от анкетата. По този начин тезите на учителите, във връзка с конкретни аспекти на часа на класа – методическа литература, брой часове, методи за организация и прочее, стават по-ясни и аргументирани, дават се предложения за конкретни решения на съществуващи, според изследваните лица, проблеми в сферата. Препоръките могат да бъдат разпределени условно в няколко групи, в зависимост от заложения в тях смисъл и насочеността им: препоръки, свързани с темите за час на класа; относно методическата литература по проблематиката; свързани с методи, форми, средства за организиране час на класа; отнасящи се до участието и инициативата на ученици и родители.

Учителите, участващи в проучването, считат, че за да се повиши ефективността по посока формиране и развитие на личностна и социална компетентност, специфично във връзка с темите за час на класа следва:

- ✓ да се прецизират темите, които се разглеждат в час на класа според особеностите на учениците и средата, в която живеят (2);
- ✓ да се включат повече теми, свързани с инициативност и изразяване на лично мнение (2);
- ✓ да има часове за теми предложени от учениците;
- ✓ да се обсъждат теми, възникващи в процеса на работа;
- ✓ учителите да не бъдат задължавани още в началото на учебната година да пишат конкретни теми, по-добре ще е да могат да реагират гъвкаво според ситуацията и нуждите на класа;
- ✓ да има фиксиран брой тематични области и ориентиrowъчен брой часове за всяка от тях, а учителите да преценяват кога и как ще ги проведат спрямо потребностите на класа (2);
- ✓ да се организират повече практически занимания по отделни теми;
- ✓ свободата за избор на теми да е по-голяма;
- ✓ да се набляга на теми, които са интересни и вълнуват учениците.

Препоръките, чрез които се набляга на различни методи и форми за организиране на час на класа и които биха повишили неговата ефективност, са разнообразни:

- ✓ използване на нови методи на преподаване – интерактивност и проектна работа;
- ✓ прожектиране на филми, видео материали в час на класа (2);
- ✓ в часовете по-често да влиза специалист по съответната тема, психолог;
- ✓ да се канят външни лектори, компетентни по разглежданите теми личности, срещи с хора с различна професионална ориентация (6);
- ✓ дейности извън класната стая – децата проявяват интерес към много други теми и дейности, които ги вълнуват, а не към БДП и др., които в повечето случаи се провеждат формално;

- ✓ повече практически задачи, решаване на казуси (2);
- ✓ посещения на културни обекти, предприятия (2);
- ✓ включване на родители и създаване на условия за по- активно участие и споделяне на различни гледни точки от всички участници в часа, дейностен подход;
- ✓ повече дейности, свързани със самопознанието и самоконтрола, съпричастност и приемането на чуждото мнение;
- ✓ прилагане на проектно ориентирани дейности (3);
- ✓ по- широко прилагане на игровия метод и нагледност;
- ✓ учениците да бъдат въведени директно в проблемни ситуации от реалния живот;
- ✓ разработване на учебни видеа по темите от БДП и ГО и при възможност да се осъществява връзка (пряка и виртуална) с представители на институции, които да представят различни ситуации пред учениците;
- ✓ да има възможност часът на класа да се провежда в неформална обстановка;
- ✓ да се наблегне на работата в екип.

По отношение на методическата литература и средствата, предоставяни на учителите, респондентите формулират редица препоръки. Идеята е, че посредством предложените решения ефективността на провеждането на часа на класа би се повишила, съответно резултатността по посока формиране и развитие на социална и личностна компетентност. Сред изведените от учителите препоръки са следните:

- ✓ да се осигурят материали от страна на ръководството – технически средства, нагледни видео и аудио материали, дидактични материали в електронен вариант и мултимедийни продукти, обогатяване на материалната база (7);
- ✓ помагалото за работа да се включи към безплатния комплект учебници в начален етап;
- ✓ да се подсигурят материали и методическа литература по теми, близки до съвременните ученици;
- ✓ да се предоставят повече методически указания, достъпна методическа литература (3);
- ✓ осигуряване на набор от подходящи нагледни ресурси в електронен вариант за отделните теми, особено тези по БДП, Защита при бедствия и аварии и Здравно образование;
- ✓ предлаганите от издателствата помагала за час на класа да имат електронен вариант с подходящи упражнения;
- ✓ да се осигури и/или подобри интернет връзката, подпомагаща онагледяването в работата;

✓ да има повече методически указания по отношение на някои теми, свързани с възпитанието и поведението на учениците (например: как да се справим с агресията в училище и как да се подобрят взаимоотношенията между учениците в един клас).

Тук като възможност за подпомагане на работата на учителите могат да се споменат представената по-горе в текста страница в интернет на МОН, която дава достъп до методически материали и указания. Съществуват и редица други публикации с теоретична и методическа насоченост, целящи подпомагане на учителите при организацията на час на класа, включително и по посока формиране и развитие на личностна и социална компетентност (Цветанска, С., Р. Василева, 2010; Митева, П., 2004 и др.). Следователно би било целесъобразно, от една страна, създаването на нови разработки по проблематиката, обогатяващи и допълващи наличното разнообразие, а от друга – повишаване осведомеността на учителите във връзка със съществуващите възможности и ценни източници, които биха спомогнали осъществяването на пълноценен възпитателен процес в рамките на час на класа.

Сред ценните препоръки на респондентите са и такива, ориентирани към инициативата на учениците и ангажираността на родителите в организацията на час на класа. Счита се, че мотивирането на децата, стимулирането на тяхната креативност ще благоприятства ефективността на занятията. Учителите насърчават ангажираността на учениците с повече проекти, също подбуждане на самоинициативността им, като според тях провеждането на час на класа следва да е съобразено с интересите, потребностите, желанията на децата. Като важен фактор се споменава и комуникацията между родителите и учителите в посока дискутиране на разнообразни въпроси; конфликтни ситуации; участие в дейности; затвърждаване, надграждане на формираните ценности, нагласи, умения; ангажираност в подготовката и реализирането на занятията. Педагозите подчертават и важността на професионалната подготовка, според един от отговорите е нужно „повишаване квалификацията на педагогическите специалисти в областта на емоционалната компетентност и промяна на нагласите относно важността на емоционалния комфорт за успешното обучение и възпитание“. Като ключов момент е посочена и възможността за посещение на различни музеи, театри, изложби и прочее, с цел запознаване на децата със заобикалящата ги действителност в естествена среда – „сега ние се опитваме с различни средства да вкараме света в класната стая, а по-полезно е класната стая да излезе навън“. Предполага се, че това би било възможно по-скоро ако часът на класа не е фиксиран в разписанието.

Двама от респондентите отбелязват, че според тях часът на класа е достатъчно ефективен, защото предоставя възможности за разнообразни възпитателни взаимодействия, включително по отношение формирането на социална и личностна компетентност. Изразено е и мнението, че няма как да

бъдат формулирани конкретни решения, защото ефективността зависи от конкретния клас, отделните деца и техните потребности, особености и способности, семейна среда. Това твърдение засяга ключови факти, свързани и с индивидуалния подход във възпитанието, но от друга страна – останалите препоръки се отнасят именно до съобразяването с потребностите и интересите на децата. Извеждането на предложения и решения на съществуващи проблеми, формулирането на предизвикателства при провеждането на час на класа и насоки за преодоляването им би било по-скоро полезно, отколкото обратното. Пример в тази насока е предложението на осем от изследваните лица, според които увеличаване броя на провежданите занятия (час на класа) би помогнал в голяма степен за повишаване на ефективността, за протичане на ползотворен възпитателен процес.

По отношение на демографските показатели 100% от анкетираните се идентифицират като представители на женския пол. По отношение на възрастта на респондентите, резултатите са представени в таблица 3, както следва:

Таблица 3. Разпределение по възрастови групи

Възрастова група	Брой респонденти
30–39 г.	10
40–49 г.	17
50–59 г.	33
60 и над 60 г.	2

61 от учителите имат завършено висше образование по специалността, като при 49 степената е магистър, а при останалите – бакалавър. Един от респондентите има завършено полувисше образование по специалността. На база посочените резултати при демографските въпроси може да се заключи, че респондентите притежават богат опит в сферата на образованието – по отношение на образователна степен по специалността и трудов стаж в областта. Тук може да се открие релацията стремеж към самоусъвършенстване от страна на учителите и насърчаване детската инициатива, цялостна работа по посока формиране и развитие на социална и личностна компетентност. Видно е, че голяма част от респондентите считат ученето през целия живот за своя личностна и професионална цел, което подчертава и мотивацията им да формират подобни умения и нагласи и у учениците. Това заключение е подкрепено и от отговорите на въпроса, свързан с професионално-квалификационната степен, която притежават респондентите. 15 от учите-

лите имат V ПКС, 21 имат IV, а 7 – III, като 3-ма са постигнали най-високата, I степен. Въпреки факта, че I и II ПКС притежават сравнително малък брой от учителите, явни са усилията по посока саморазвитие и повишаване на квалификацията и компетентността на педагогическите специалисти.

Не е открита зависимост между възрастта на учителите и отговорите им на въпросите – не личи детерминиране на възгледите, нагласите, уменията на респондентите от възрастовата група, към която принадлежат.

Изводи

Цялостният анализ на резултатите доказва, че според изследваните лица часът на класа съдържа възпитателни възможности за формиране и развитие на личностна и социална компетентност, като е необходимо подобряване на редица елементи, за да се усъвършенства процесът. Заключение е изведено и на база отговорите на респондентите на въпрос, свързан със степента, в която часът на класа предоставя възможности за формиране на социална и личностна компетентност. 56 от учителите се обединяват около тезата, че такива възможности са налични в много висока, висока и средна степен, като само 6 считат, че степента е ниска и много ниска. Резултатите потвърждават хипотезата на проучването, предполагаща наличието на възпитателни възможности в рамките на часа на класа – за формиране на личностна и социална компетентност у децата в началното училище.

Подтикващи към размисъл са констатациите на педагозите относно липсата на достатъчно методическа литература по въпросите на час на класа, на социална и личностна компетентност. Несъмнено професионалният опит на учителите и педагогическото им майсторство биха спомогнали формирането на идейни концепции за провеждане на занятията, избор на методи и формулиране на конкретни задачи. Но е необходимо и по-голямо разнообразие от утвърдени методически указания в тази посока, които да се ползват при организиране часа на класа и чрез които да се усъвършенства процеса на формиране на личностна и социална компетентност. От тази гледна точка, също на база отговорите на учителите на въпросите за провеждане на обучения в сферата, може да се заключи и че осъществяването на повече обучения по проблематиката на часа на класа и компетентностите би било ползотворно. Регулярното провеждане на курсове е възможност за учителите да се запознаят с иновации в областта на образованието, с актуални изследвания от цял свят – да обогатят знанията и да развият уменията си, да извлекат ценни идеи от българския и чуждестранен опит. Темите за социалната и личностната компетентност и иманентно свързаните с тях и изключително значими – емоционалната интелигентност, интеркултурната и гражданската компетентност, са широко разисквани в научното пространство.

во (както и останалите компетентности, също с безспорна важност) и съществуват различни тренинги и обучения в тази насока. Посещението на подобни обучения обикновено е свързано с разработка на няколко занятия от страна на учителите, които се апробират с учениците. По този начин се подобряват уменията на педагозите и те имат възможност да преценят кои от предложените задания са ефективни, как децата ги възприемат, какво е нужно да се адаптира спрямо отделните класове и ученици. Често се предлагат и ресурси, материали, които е вероятно да спомогнат процеса, също да дадат разнообразни идеи на учителите по посока провеждането на час на класа и формирането на компетентности.

В този контекст, релевантно е и мнението на респондентите по отношение на материалната база и предоставяните ресурси – аргументирани са тезите, че чрез по-голям набор от материали за работа ефективността на часа на класа за формиране на личностна и социална компетентност би се повишила. Довод тук са възможностите за нагледно изобразяване по различните теми посредством видео- и аудиоматериали, за осъществяване на игрови ситуации (често са нужни топка, балони, моливи, картони и прочее, в зависимост от спецификата), за организиране на дейности, свързани с арт-анимации, инсценировки. Ресурси под формата на сборници, наръчници, сценарии, плакати/постери, филми, песни и други видове изкуство също биха благоприятствали успешните възпитателни взаимодействия.

Препоръките на респондентите се базират на професионалния опит и компетентността им, наблюденията и интеракциите с учениците, което предполага тяхната състоятелност. Предложенията са ценни и е вероятно интегрирането им в педагогическата практика, конкретно в час на класа, да резултира в по-висока ефективност на възпитателния процес. Също така, изразените мнения обогатяват съществуващите дискусии по темите и предизвикателствата, свързани с организацията на часа на класа, с осъществяването на възпитателни взаимодействия, конструктивен диалог между учители, деца и родители. Подтикват към размисъл и обединение на усилията по посока прилагане на творчество и иновативни практики за решение на проблеми в сферата, актуализации и подобрения.

Заключение

Часът на класа, като неурочна форма, предоставя възпитателни възможности за активизиране на самостоятелността и отговорността на учениците при изпълнението на различни задачи, за подобряване на комуникацията учител–ученик; ученик–ученик. Форми, сходни на часа на класа, съществуват в цял свят въпреки различните образователни практики и вариации в училищните институции. Главната идея за осъществяване на тези форми е подкрепата от учител към учениците, опознаването на децата, следене на

тяхното развитие – интелектуално, социално и личностно. Този факт свидетелства за значимостта на такъв тип форми, за незаменимата роля на учителя в живота на учениците и възможностите му за възпитателни въздействия и взаимодействия, обуславящи пълноценното формиране на детската личност. В географско отношение часът на класа има разнообразни названия, форми и начини на провеждане, но за всички тях е характерна основополагащата идея, че това е време, през което децата могат да споделят тревогите си, да разговарят едни с други и с учителя, да поискат съвет и помощ, да разгърнат интересите и да развият уменията си.

Чрез провеждането на часа на класа учителите имат възпитателни възможности да насочват учениците към овладяване на знания, свързани с базовите човешки ценности и техните проекции в реалните житейски ситуации, възникващи ежедневно в класното пространство. Децата формират умения и нагласи за комуникация, сътрудничество, откриват смисъла от себепознанието, от анализ на своите слаби и силни страни, от приемане на другостта, от това да бъдат добри хора и да се стремят към самоусъвършенстване. Формират съпричастност и като цяло – емпатийно поведение на базата не само на анализ на разнообразни ситуации и казуси, но и осъществяване на дейности, свързани с проява на емоционална приобщеност и готовност за разнообразни форми на съдействие, толерантност и благородство.

ЛИТЕРАТУРА

- Бургов, П. (2017) Психичният феномен когнитивен дисонанс. В. Търново. [Burgov, P. (2017) Psihichniyat fenomen kognitiven disonans. V. Tarnovo.]
- Василев, В. (2006) Рефлексията в познанието, самопознанието и практиката. Пловдив. [Vasilev, V. (2006) Refleksiyata v poznaniето, samopoznaniето i praktkata. Plovdiv.]
- Василева, Е. (2004) Детето в началното училище. София. [Vasileva, E. (2004). Deteto v nachalното uchilishte. Sofia.]
- Европейски съюз. Европейски социален фонд. Оперативна програма Добро управление. Образование България 2030 (2019) Проучване Ключови компетентности и умения за успех – от закон към практика. [Evropeiski saiuz. Evropeiski sotsialen fond. Operativna programa Dobro upravlenie. Obrazovanie Bulgaria 2030 (2019) Prouchvane Kliuchovi kompetentnosti i umenia za uspeh - ot zakon kam praktika.]
- Желязкова, Т., М. Банчева (2018) Ученическото самоуправление. София. [Zhelyazkova, T., M. Bancheva (2018) Uchenicheskoto samoupravlenie. Sofia.]
- Закон за предучилищното и училищното образование от 30.09.2015 г. (2015) Държавен вестник, брой 79. [Zakon za preduchilishtното i uchilishtното obrazovanie ot 30.09.2015 g. (2015) Darzhaven vestnik, broi 79.]
- Казаков, Г., Е. Тодорова-Сева и др. (2007) Книга за учителя (начален етап) за обучение за защита при бедствия и аварии. София. [Kazakov, G., E. Todorova-

- Seveva i dr. (2007) Kniga za uchitelja (nachalen etap) za obuchenie za zashtita pri bedstvia i avarii. Sofia.]
- Маслоу, Е. (2001) Мотивация и личност. София. [Maslow, E. (2001) Motivatsia i lichnost. Sofia.]
- Мерджанова, Я. (2004) Професионална педагогика – в традиция и в перспектива. София. [Merdzhanova, Ya. (2004) Profesionalna pedagogika – v traditsia i v perspektiva. Sofia.]
- Мизова Б., С. Цветанска (2013) Изследователски гледни точки към проблема за социално-комуникативната компетентност на педагогическите специалисти. – *Реторика и комуникации*, 8. [Mizova, B., S. Tsvetanska (2013) Izsledovatelski gledni tochi kam problema za sotsialno-komunikativnata kompetentnost na pedagogicheskite spetsialisti. – *Retorika i komunikatsii*, 8.]
- Министерство на образованието и науката. Материали за часа на класния ръководител. Достъпно на: <https://www.mon.bg/bg/27>, последен достъп: 29.03.2021 г. [Ministerstvo na obrazovaniето i naukata. Materiali za chasa na klasnia rakovoditel. Dostapno na: <https://www.mon.bg/bg/27>, posleden dostap: 29.03.2021 g.]
- Митева, П. (2004) Как да формираме социални умения у малките ученици. София. [Miteva, P. (2004) Kak da formirame sotsialni umenia u malkite uchenitsi. Sofia.]
- 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, ekologichnoto i interkulturnoto obrazovanie (2018) Darzhaven vestnik, broi 80.]
- Официален вестник на Европейския съюз. (2018) България, С 189/2. [Oficialen vestnik na Evropeiskia sayuz. (2018) Bulgaria, S 189/2.]
- Ружич, М. (2018) Книга за деца и младежи „Никой няма да те нарани“ за целите на превенцията на агресията и насилието. Белград. [Ruzhich, M. (2018) Kniga za detsa i mladezhi "Nikoi niyama da te narani" za tselite na preventsiyata na agresiyata i nasiliето. Belgrad.]
- Седова, Н., Н. Толстолюбских (2017) Теория и методика воспитательной работы. Воронеж. [Sedova, N., N. Tolstolubskih (2017) Teoria i metodika vospitatelnoi raboty. Voronezh.]
- Сийман, Дж. Д., Д. Т. Кенрик (1994) Психология. София. [Seamon, J. D., D. T. Kenrick (1994) Psihologia. Sofia.]
- Стефанова, Е. (2017) Гражданска и социална компетентност при възприемане на света в начална училищна възраст. – ЕС Педагогически новости, 6. [Stefanova, E. (2017) Grazhdanska i sotsialna kompetentnost pri vazpriemane na sveta v nachalna uchilishtna vazrast. - ES Pedagogicheski novosti, 6.]
- Цветанска, С., Р. Василева (2010) Да бъдеш гражданин. Книга за учителя (начален етап). Теми по гражданско образование за час на класа. София. [Tsvetanska, S., R. vasilева (2010) da badesh grazhdanin. Kniga za uchitelja (nachalen etap). Temi po grazhdansko obrazovanie za chas na klasa. Sofia.]
- Чавдарова-Костова, С. (2016) Рефлексивен подход към преосмислянето на концепциите за ключовите компетентности в контекста на съвременното училищно възпитание. – *Стратегии на образователната и научната политика*, том 24, брой 3. [Chavdarova-Kostova, S. (2016) Refleksiven podhod kam preosmislyaneto na kontsepsiite za klyuchovite kompetentnosti v konteksta na savremennoto

- uchilishtno vazpitanie. – Strategii na obrazovatelna i nauchna politika, tom 24, broi 3.]
- Чавдарова-Костова, С. (2012) Цели на възпитанието. – В: Педагогика. София. [Chavdarova-Kostova, S. (2012) Tseli na vazpitanieto. – V: Pedagogika. Sofia.]
- Чернев, С. (2016) Самовъзпитание на личността. – В: Теория на възпитанието. София. [Chernev, S. (2016) Samovazpitanie na lichnostta. – V: Teoria na vazpitanieto. Sofia.]
- Щуркова, Н. (2014) Классный час – эффективная форма воспитания классного коллектива в системе воспитательной работы школы. Донецк. [Shchurkova, N. (2014) Klassnyi chas – effektivnaia forma vospitania klassnogo kolektiva v sisteme vospitatelnoi raboty shkoly. Donetsk.]
- Allen, K. N., Friedman, B. D. (2010) Affective Learning: A Taxonomy for Teaching Social Work Values. – *Journal of Social Work Values and Ethics*, 7(2)
- Cavell, T. (1990) Social Adjustment, Social Performance, and Social Skills: A Tri-Component Model of Social Competence. – *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 19(2).

Анкетна карта

Уважаеми колеги,

Това изследване има за цел да отрази Вашето мнение за постиженията и трудностите при организацията на часа на класа, свързано с формирането на личностна и социална компетентност. За нас е важно Вашето мнение. Отразените от Вас идеи и предложения ще помогнат за усъвършенстване на организацията на часа на класа.

Попълването на анкетата ще Ви отнеме около 15 минути. Анкетното проучване е анонимно. Данните, събрани за това изследване, са конфиденциални и ще бъдат използвани само за целите на изследването.

Благодарим Ви за професионалната помощ и отделеното време!

1. Часът на класа спомага за (подредете по значимост, обозначавайки най-значимия според Вас отговор с цифрата 1, а най-незначимия с цифрата 5):

- ☐ обогатяване опыта и познанията на децата за света около тях
- ☐ надграждане на учебното съдържание по отделните урочни теми
- ☐ формиране и развитие на ценности у децата
- ☐ поощряване на социалното взаимодействие между децата
- ☐ създаване на конструктивни междуличностни взаимоотношения.

2. В часа на класа учителят има възпитателни възможности за (Може-те да дадете повече от един отговор като маркирате с цифрата 1 най-важния и с цифрата 9 най-незначимия):

- ☐ формиране и надграждане на знания, умения, отношения
- ☐ формиране на умения за работа в екип
- ☐ подобряване на вербалната и невербална комуникация между учениците
- ☐ стимулиране на креативността
- ☐ включване в творчески дейности
- ☐ стимулиране на стремеж към себепознание, самоконтрол, самооценка и самоактуализация
- ☐ формиране на емпатийно поведение
- ☐ формиране на елементи на самоуправление
- ☐ самоанализ на емоциите и включването им в процеса на откривателска, изследователска и творческа дейност.

3. Какво според Вас е съдържанието на личностната компетентност?
(Можете да посочите повече от един отговор):

- ☐ самопознание
- ☐ самоконтрол
- ☐ саморефлексия
- ☐ асертивност
- ☐ самоанализ
- ☐ друго.....

4. Какво според Вас е съдържанието на социалната компетентност?
(Можете да посочите повече от един отговор):

- ☐ творчество
- ☐ съобразителност
- ☐ толерантност
- ☐ комуникативност
- ☐ емпатия
- ☐ сътрудничество
- ☐ друго:.....

5. Посетили ли сте курс за квалификация/преквалификация, свързан с получаване на знания и умения за организиране на часа на класа?

- ☐ да (моля, отбележете преди колко време):
- ☐ преди 6 месеца
- ☐ преди година
- ☐ преди две години
- ☐ Не съм посещавал/а (моля, посочете причината в опция „друго“):
- ☐ друго:.....

6. Посетили ли сте курс за квалификация/преквалификация, свързан с получаване на знания и умения за формиране на личностна компетентност и социална компетентност?

- ☐ да (моля, отбележете преди колко време):
- ☐ през изминалите три месеца
- ☐ преди шест месеца
- ☐ преди година
- ☐ преди две години
- ☐ Не съм посещавал/а (моля, отбележете причината в опция „друго“):
- ☐ друго:.....

7. От кого/къде търсите методическа помощ за решаване на проблеми, възникнали в процеса на организиране на часа на класа? (Можете да дадете повече от един отговор):

- ☐ в методическа литература по проблема

- ☐ преподавател от университет
- ☐ колеги с по-голям професионален опит
- ☐ колеги с доказани постижения в тази област
- ☐ в специализирани сайтове, разглеждащи проблемите в началното образование и за споделяне на добри практики
- ☐ собствен опит по метода „проба–грешка“
- ☐ друго:.....

8. Избройте най-често използваните от Вас форми и методи в часа на класа:

- ☐ лекция
- ☐ беседа
- ☐ самостоятелна работа
- ☐ игрови методи
- ☐ елементи на самоуправление
- ☐ груповата работа
- ☐ работа по проекти
- ☐ друго:.....

9. От какво се ръководите при избора на методи в организацията на часа на класа? (Изберете три от най-важните според Вас отговори):

- ☐ от темите, залегнали в годишния план на училището по отношение часа на класа
- ☐ от възрастовите и личностни особености на учениците
- ☐ от своите възможности и предпочитания
- ☐ от конкретните потребности и интереси на учениците, свързани с усвояването на учебното съдържание по отделните учебни предмети
- ☐ от конкретните възникващи ситуации и проблеми в ученическата общност
- ☐ от предложените теми в помагалото за организиране на час на класа
- ☐ друго:.....

10. Какви затруднения срещате при организацията на часа на класа, свързани с формирането на личностна и социална компетентност? (Можете да посочите повече от един отговор):

- ☐ липсват методически указания, които да коментират специфичните възпитателните функции на часа на класа
- ☐ липсват материални средства
- ☐ липсва инициатива за изява от страна на учениците
- ☐ липсва заинтересованост за съдействие от страна на родителите
- ☐ броят на часовете е недостатъчен
- ☐ друго:.....

11. Отбележете степента, в която учениците Ви притежават следните характеристики (като 1 е в много висока, а 5 е в много ниска, за всяка от характеристиките):

- ☐ комуникативност
- ☐ самоконтрол
- ☐ себепознание
- ☐ емпатия
- ☐ работа в сътрудничество
- ☐ адекватна самооценка
- ☐ креативност

12. Допълнете факторите, които според Вас улесняват организацията на часа на класа и подпомагат формирането на личностна и социална компетентност:

- ☐ поощряване на самоинициативата на учениците
- ☐ насърчаване процесите на саморефлексия, самоконтрол, самооценка
- ☐ друго:.....

13. Вашите ученици срещат трудности при (посочете всички възможни отговори):

- ☐ комуникацията
- ☐ работата в екип
- ☐ проявата на инициатива
- ☐ изразяване на лично мнение
- ☐ планиране и осъществяване на самостоятелна работа
- ☐ проявата на съпричастност
- ☐ приемане на чуждата гледна точка
- ☐ друго:.....

14. Търсите ли помощ и срещате ли съдействие от страна на родителите за решаване на проблеми, свързани с организирането на часа на класа?

- ☐ търся и получавам
- ☐ не, не търся
- ☐ търся, но не получавам

15. Оказват ли родителите помощ на детето си при извършване на дейности, свързани с часа на класа?

- ☐ винаги
- ☐ често
- ☐ понякога

☐ никога

16. Осъществявате ли елементи на самоуправление от страна на учениците в подготовката и осъществяването на часа на класа?

☐ не

☐ частично

☐ да (моля, посочете ги в опция „друго“)

☐ друго:.....

17. В каква степен часът на класа дава възможности за интегриране и прилагане на знанията на учениците по отделните учебни предмети и формирането на личностна и социална компетентност?

☐ много висока

☐ висока

☐ средна

☐ ниска

☐ много ниска

18. По какъв начин би могла да се повиши ефективността на часа на класа? Моля, посочете:.....

19. Вашият пол:

☐ мъж

☐ жена

20. Вашата възраст:

☐ до 25 г.

☐ 25–29 г.

☐ 30–39 г.

☐ 40–49 г.

☐ 50–59 г.

☐ 60 и над 60 г.

21. Вашето образование:

☐ полувисше по специалността

☐ висше – бакалавър по специалността

☐ висше – магистър по специалността

☐ друго:.....

22. Имате придобита допълнителна квалификационна степен:

☐ I ПКС

☐ II ПКС

☐ III ПКС

☐ IV ПКС

- ☐ V ПКС
- ☐ нямам
- ☐ друго:.....

23. Населеното място, в което преподавате, е:

- ☐ град
- ☐ село

ЕСТЕТИЧЕСКОТО ВЪЗПИТАНИЕ В ДЕТСКИТЕ ОРГАНИЗАЦИИ В БЪЛГАРИЯ 1948–1989

ПЕТЯ ИВАНОВА*

Резюме. Студията има за цел да разкрие общото и особеното в естетическото възпитание през различните етапи на периода 1948–1989 г., като се акцентира върху ролята на детските организации за художествено-естетическото възпитание на подрастващите. Детско-юношеска организация „Септемврийче“ се включва активно във формирането на „новия човек“, осъществявайки в структурите си естетическо възпитание, което е съществена част от комунистическото възпитание. Значимостта на развитието на творческия потенциал на децата и на естетическата позиция на личностите, които организацията е призвана да формира, заедно с държавната училищна система, е водеща концепция през периода. Принципите, целта, предметът, сферите, средствата и пътищата на осъществяваното естетическо възпитание са тясно свързани с идеологията на социалистическа България.

Ключови думи: естетическо възпитание, детска организация, култура, възпитателни форми, възпитателни средства.

AESTHETIC EDUCATION IN CHILDREN'S ORGANIZATIONS IN BULGARIA 1948–1989

Petya Ivanova

Abstract. The study aims to reveal the common and the special in the aesthetic education during the various stages of the period 1948–1989, paying special attention to the

* Имейл: p.ivanova@fp.uni-sofia.bg

role of children's organizations for artistic and aesthetic education of adolescents. Children's and youth organization "Septemvriyshe" is actively involved in the formation of the "new man", implementing in its structures aesthetic education, as an essential part of communist education. The importance of developing the creative potential of children and the aesthetic position of individuals, that the organization is called to form together with the State is the leading concept in the period. The principles, purpose, subject, areas, the means and forms of the realized aesthetic education are closely related to the ideology of socialist Bulgaria.

Key words: *aesthetic education, children's organization, culture, educational forms, means of education*

Теоретична постановка на проблема

Хронологически обхват. Периодът 1948–1989 г. от най-новата история на България, включващ успешното завършване на преходния период от капитализъм към социализъм и пълната победа на социалистическите производствени отношения, в резултат на които страната навлиза в етапа на т.нар. *развитото социалистическо общество*¹, е един от най-противоречивите от гледна точка на съвременния прочит на историята. Независимо от различията и липсата на консенсус в политическата, историческата, идеологическата и емоционалната оценка на тези 45 години, в които формирането на „новия човек“, на цялостно и всестранно развита личност е главна задача на държавата и управляващата я партия, има и непреходни концепции. Последните осигуряват концептуалното сцепление и приемствеността в определени идеи и практики в българската история. Подобна е идеята за **всенародното естетическо възпитание**. Социализмът през разглеждания период, интерпретиран „като общество, което ще осъществи безграничния възход на човека, всестранното развитие на всички негови заложби и способности, е неотделим от красотата, невъзможен е без разцвета на онази човешка творческа сила, която не само разбира, цени и пази, но и създава красотата във всички сфери на живота“ (Ангелов, С., 1966: 224). В този контекст развитието на естетическото възпитание е първостепенна задача на партията и социалистическата държава.

Мотив за изследването. Мотивът за настоящето изследване е провокиран от досега ми с голям брой материали за асамблеята „Знаме на мира“, на които попаднах в библиотеката на училището, в което работя. Документите, в качеството им на исторически извори, събудиха в мен смесени чувства, разкривайки грандиозността на тази забравена днес инициатива. Движението „Знаме на мира“, „като система за цялостно развитие на творческите заложби у подрастващите поколения“, е само една малка частица от ця-

¹ Обявено в Програма на Българската комунистическа партия (БКП) на нейния Десетия конгрес през 1971 г.

лостната художествено-естетическа дейност, осъществявана през периода (Тезиси на XII конгрес на БКП, 1977: 77). Естетическото възпитание, от своя страна, е част от системата за формиране и реализация на дългосрочните стратегии за културно развитие на държавата до настъпването на прехода през 1989 г., ключов елемент, изграждащ спойката между различните властови нива, управленските институции и по-широките маси в социалистическата държава (Куюмджиева, И., 2017: 160–175).

Цел и задачи на изследването. Предвид гореизложения мотив, настоящата студия има за цел да разкрие общото и особеното в естетическото възпитание през различните етапи на периода 1948–1989 г., като се акцентира върху ролята на детските организации за художествено-естетическото възпитание на подрастващите. Целта се реализира чрез осъществяването на следните основни задачи:

Първо, кратък исторически преглед на възникването на Детско-юношеска организация „Септемврийче“, на нейната същност и цели, както и на нормативното уреждане на осъществяването от нея художествено-естетическо възпитание.

Второ, периодизиране на хронологическия отрязък от време по критерии, отчитащи както общоисторическата постановка на проблема, така и вътрешната логика на развитие на изследваното явление с оглед очертаване на общото и особеното в естетическото възпитание, осъществявано от детските организации през отделните подетапи.

Трето, открояване на положителен опит и практики с културно-историческа и непреходна педагогическа стойност.

Методи на изследване. В пряка връзка с поставената цел и задачи са методите на изследване. Изследователските методи, които се използват, са фактографски, документален, сравнително-исторически и херменевтичен, в съчетание с проблемно-историческия, хронологическия и извороведческият подход. В извадката на проучваните извори и литература се включват архивни и нормативни документи, сведения, анализи и обобщения с исторически и историко-педагогически характер, както и съвременни документи и педагогическа литература в областта на художествено-естетическото възпитание.

Понятийно-категориален апарат. Понятийно-категориалният апарат се базира на няколко основни категории и понятия. Понятието *детска организация* е съчетание от понятията „дете“² и „организация“³, които опреде-

² За целите на студията и уточняването на понятието „детска организация“ се използва понятието „дете“ по смисъла на действащото в периода 1944–1989 г. и действащото в момента законодателство: Закон за лицата и семейството от 1949 г. (чл. 2 – ДВ, 182, 09.08.1949, посл. изм. ДВ, 81, 06.10.2000); Закон за закрила на детето (чл. 2 – ДВ, 48, 13.06.2000, посл. изм. ДВ, 17, 23.02.2018) и Конвенция за правата на детето (чл. 1 – ДВ, 32, 23.04.1991, в сила от 03.07.1991 г.).

лят комплексния му смисъл. Димитровска пионерска организация „Септемврийче“⁴ и групите „Чавдарче“ са „целено обвързана структура с обществена значимост“, осъществяваща дейности с определена цел (Цонева, П., 2018: 302). В този контекст детската организация се „интерпретира като подсистема на единната система на социалистическото общество (след 1948 година) и измененията ѝ са следствие от взаимодействието ѝ с променящата се действителност“ (пак там: 302).

Другото основно понятие е *естетическо възпитание*, което е от понятиения блок на категорията *възпитание*. С основание категорията *възпитание* се определя като „целенасочен, специално замислен и методично осъществяван процес на въздействие и взаимодействие, със съответстващи на него явления и дейност по посока на определен, в т.ч. институционално преследван идеал за човека и човешката личност“ (Димитров, Л., 2016: 20). Интерпретирано в този контекст, възпитанието „неизбежно е свързано с

³ Най-общото определение, включващо общите характеристики на повечето интерпретации, разглежда организацията като група от хора, работещи съвместно за изпълнението на обща задача. Широката степен на обхват на функциите и общата характеристика за системност дава основание организациите да бъдат определени не просто като социални обединения, а като системи с определени общи характеристики, притежаващи единни, сравнително дългосрочни цели, подлежащи на управление, постоянно контактуващи с обкръжаващата ги среда (Калинов, К., 2017: 25).

⁴ Детско-юношеската организация „Септемврийче“ се създава през септември 1944 г. като една от многото детски организации, съществуващи към отделни партии през периода. Поради съображения относно недопускане насаждане на различия между децата, членуващи в различните организации, Политбюро на ЦК на БКП приема решение да се изгради организация на децата и юношите в България от типа на Ленинската пионерска организация, която вече е развила добри практики във възпитанието на съветските деца и обхваща всички останалите детски организации. Със задачата по изграждане на организацията е натоварен Работническият младежки съюз (РМС), който до края на годината трябва да реши този въпрос. Началото на организацията е поставено с появата на първите детски чети в градовете София, Варна, Ямбол, Елхово, Русе и Враца, които носят различни имена. През април 1945 г. на Петата си конференция РМС излиза с предложение, обсъдено от ЦМК при НК на ОФ, относно създаване на единна детска организация, като се взема решение съществуващите организации „Червени лястовички“, „Детелина“, „Християнче“ и „Стамболийче“ да се обединят в единна масова организация на българските деца – „Септемврийче“. На 4 февруари 1946 г. със Заповед № 641 на Министъра на народното просвещение се утвърждава Устав на ДЮО „Септемврийче“, който нормативно урежда същността, организационния строеж и ръководните структури на организацията. Съгласно Устава „Септемврийче е обща, народна, антифашистка, културно-просветна и възпитателна детска и юношеска организация на българските деца и юноши в народните и частни основни училища, която се изгражда свободно и на доброволен принцип. На организацията се отрежда ролята на „първ и най-добър помощник на училището във всяко отношение“, който спомага за „народното, демократично и прогресивно възпитание на децата и юношите в България“ (Устав на ДЮО „Септемврийче“, 1975: 25–35)

изискването за формиране на комплекс от физически, интелектуални и нравствени качества от страна на общото, което свързва индивидите, независимо от неговото ниво – било то държава или общност в рамките на държавата“ (Чавдарова-Костова, С., 2016: 13).

Естетическото възпитание като понятие се появява през XVIII в. и е свързано с понятието „естетичен“, въведено от Александър Баумгартен (1714–1762), който свързва естетиката със сетивното възприемане на света и обозначававането на по-първичното човешко познание, предшестващо логическото познание (Baumgarten, A. G., 2011).

Съвременното съдържание на понятието дава Фридрих Шилер (1759–1805) в своите „Писма за естетическото възпитание на човека“. С понятието „естетичен“ той изразява дейност, която може да възвърне човешката цялостност и хармония, характеризиращи древността и особено гръцката антична култура⁵ (Шилер, Ф., 1981: 449–549). Редица изтъкнати мислители и хуманисти доразвиват идеята за естетическото възпитание, която днес във философско-социологическо и педагогическо-културологично отношение се тълкува като съзнателно осъществявана социализация и енкалтуризация на човешкия индивид. В по-тесен смисъл понятието „може да бъде определено като целенасочено формиране у човека на активно естетическо отношение към социалната и природна действителност, на неговия стремеж и способност да твори „и по законите на красотата“, в съответствие с богатството на естетическата мяра“ (Димитров, Л., 2016: 263).

В българската педагогическа наука с проблемите за естетическото възпитание се занимават Жечо Атанасов (1919–2000), Кръстьо Горанов (1931–2000), Любен Димитров и други автори, като част от трудовете им изследват естетическото възпитание през периода 1948–1989 г. Понятието за естетическо възпитание в периода на социалистическа България съдържа известни нюанси през отделните етапи, като по същество общият му смисъл се запазва.

В началото на периода естетическото възпитание се разбира в неговия по-тесен смисъл и се припокрива с понятието **художествено възпитание**. Към 60-те години на миналия век концепцията за естетическо възпитание се променя, като обхватът му се разширява и то се разглежда като „обществено целенасочен процес за изграждане и развитие на определени конкретно-естетически форми на естетическо отношение на колектива и индивида към действителността, за създаване на определени взаимоотношения между хората и на способности да се разбира и създава красота в действителността и в изкуството, да се изменя активно действителността „по законите на красотата“ (Ангелов, С., 1966: 225). В конкретните условия от развитието на со-

⁵ Идеята на древните гръци за „калокагатия“ изразява всеобщата хармония и единството у човека на красиво тяло и богата душевност, на целостта на естетическото и етичното в неговата природа.

циалистическата държава към това определение се добавя допълнителен смисъл, според който естетическото възпитание предполага съзнателно партийно ръководство при общественото насочване на процеса на формиране и развитие не на други, а именно на комунистически естетически отношения у социалистическия индивид и колектив към развиващата се по законите на социализма и комунизма обществена дейност.

Димитровска пионерска организация „Септемврийче“ разглежда естетическото възпитание като елемент на комунистическото възпитание, което има за цел всестранно развитие на децата и юношите. Смисълът на понятието в този контекст се тълкува като изграждането на способност у детето да възприема правилно и да разбира „прекрасното“ в природата, в труда, в изкуството, да ги създава в дейността си и да се съобразява с него в ежедневно си поведение и при комуникацията с другите членове на обществото. В най-общ план задачите на естетическото възпитание се изразяват във възпитаване на усет и вкус за естетическото; формиране на правилни възгледи и критерии за прекрасното, създаване на умения и навици за неговото реализиране в живота и развиване и стимулиране на творческите способности при децата и юношите за творческа изява в различните сфери на изкуството (Хрусанов, Г., 1976: 215). Естетическото възпитание се осъществява в единство с останалите видове възпитание, най-вече с интелектуалното и нравственото⁶. За нуждите на настоящето изследване ще се придържаме към смисъла на понятието *естетическо възпитание*, който се влага в него през изследвания период.

Периодизация. Относно обособяването на различни подетапи на периода 1948–1989 г. в най-новата история на България съществуват определени различия сред историците. Предвид аналогичната вътрешноорганизационна етапизация, която може да бъде обособена в историческото развитие на ДПО „Септемврийче“,⁷ в студията ще бъде приета периодизацията на Искра Баева и Евгения Калинова, които разделят 45-те години на: първо, период на налагане на тоталитарната система в България (1948–1953)⁸ и

⁶ Допирната точка на естетическото и нравственото възпитание се реализира в нравствената култура, в основата на която стоят „овладените естетически знания за моралните принципи и норми на живот, проявата им във формираните нравствени чувства, ценности и качества, проявата им в ежедневните нравствени отношения“ (Рангелова, Е., 2016: 254; Рангелова, Е., 1977).

⁷ Във вътреорганизационното развитие условно могат да се открият два периода. Първо, период на преустройство в организацията – преименувана е от Детско-юношеска организация „Септемврийче“ в Димитровска пионерска организация „Септемврийче“ (ДПО „Септемврийче“), и поставянето ѝ на социалистическа основа (1948–1962); и второ, ДПО „Септемврийче“ в условията на т.нар. живковизъм и строителството на развитото социалистическо общество (1963–1989).

⁸ Периодът 1948–1953 г. се характеризира с най-силно втвърдяване на властта – засилва се догматиката и капсулирането в т.нар. сталински модел (засилена централизация и

преход към умерена либерализация (1953–1962)⁹, и второ, период на т.нар. живковизъм (1962–1989)¹⁰.

Нормативна база

Обучението, образованието и възпитанието на децата през периода 1948–1989 г. в България се регламентират в двата основни закона – Конституцията на НРБ от 1947 г. (чл. 77) и Конституцията на НРБ от 1971 г. (чл. 38 и чл. 39) (КНРБ от 1947 г., чл. 77; КНРБ от 1971, чл. 38 и чл. 39).

Ако в **Търновската конституция (1879)** принципът за право на образование¹¹ не се прокламира непосредствено, то в **Димитровската конституция (1947)** държавата за първи път на конституционно ниво се ангажира със създаване на реални условия за осъществяване на фундаменталния принцип за право на образование. Тези условия са свързани със създаването на училища, учебно-възпитателни институти, университети, както и чрез стипендии и общежития, подпомагания и особени насърчения (Еничарова, Е., 2020: 306–323). В чл. 77 на основния закон на Републиката се заявява, че държавата полага особени грижи за общественото, културното, трудовото, телесното и здравното възпитание на младежта, т.е. и възпитанието се превръща в задача от първостепенно значение за държавата (КНРБ от 1947 г., чл. 77).

Конституцията на Народна Република България от 1971 г. е приета вследствие на новата социално-политическа реалност. На Седмия конгрес на БКП през 1958 г. се заявява окончателната победа на социализма и Конституцията от 1947 г. вече не може да обслужва интересите на партията и новоизграждащата се държава. На 18.05.1971 г. Народното събрание провъзгласява приемането на нова Конституция, която се характеризира с пълна

контрол на всички обществени сфери и институции чрез подчинение, включително и репресии). Започва изграждането на култ към партийния лидер.

⁹ Политическият климат в страната се променя след Априлският пленум на БКП от 1956 г., на който Антон Югов заема поста министър-председател на мястото на Вълко Червенков, и събитията в Унгария и Полша в същата година.

¹⁰ През 1962 г. Тодор Живков (1911–1998) поема както позицията на лидер в БКП, така и поста на министър-председател. Трансформациите в политиките са значителни. Етапът започва с идеите на партийния лидер за „сближаване до сливане“ със СССР, които в края на 60-те преминават в позиция, граничеща с „етнически обоснован национализъм“ (Баева, И., 2010: 184–185). През 70-те години политиката е подчинена на идеите на Людмила Живкова (1942–1981) за съхраняване на националната идентичност на българите и самостоятелно културно развитие, а през 80-те България се превръща във „витрина“ на социалистическия блок.

¹¹ Неговото действие се гарантира чрез разпоредбите на чл. 78 относно задължителността, безплатността на първоначалното образование и равнопоставеността на българските поданици (Конституция на Българското княжество, 1879, чл. 78).

идеологизация на общественно-икономическия и духовния живот на базата на главната цел – изграждане на развито социалистическо общество. В Конституцията се очертават и „идеологическите граници на стремежа към всестранно развитие на науката и образованието, както и на свободата в духовната сфера на обществения живот“ (Еничарова, Е., 2020: 306–323).

Конкретна регламентация на образованието и възпитанието на децата през разглеждания период се прави в двата просветни закона, върху които се базира училищното законодателство по времето на Народната република – Закон за народната просвета (ЗНП) от 1948 г. и Закон за по-тясна връзка на училището с живота и за по-нататъшно развитие на народното образование от 1959 г. (ЗНП от 1948. – ДВ, 218, 17.09.1948; Закон за по-тясна ... – ДВ, 54, 07.07.1959)¹².

В рамковия **Закон за образованието от 1948 г.** намират отражение новите принципи на училищното законодателство, прокламирани в Конституцията от 1947 г. Уреждат се както принципът на право на образование, така и принципите на равнопоставеност, задължителност, безплатност, свобода и неутралност на образованието. В рамковия Закон от 1948 г. за първи път се регламентира и мястото на детските организации, като се споменава конкретно и тяхната роля за осъществяването на **художественото**¹³ възпитание сред подрастващите. Съгласно закона и с цел изграждане на „прогресивен общественно-политически мироглед“ се създават организации като Детско-юношеска организация „Септемврийче“ и Съюз на народната младеж (СНМ), които, съгласувано с Министерството на народната просвета (МНП) и други министерства, ще работят за подпомагане „развитието на творческите способности и дарования на децата, с оглед да се възпитават в духа на социализма“ (ЗНП от 1948 г., чл. 120). Своята дейност тези „обществено-възпитателни и културно-просветни организации“ ще развиват във времето за „извънучебно възпитание“ (пак там).

След прокламирането на победата на социализма се приема **Закон за по-тясна връзка на училището с живота и за по-нататъшно развитие на народното образование в Народна република България (07 юли 1959)**, според който училището, подпомогнато от детските организации, подготвя добре образовани, всестранно и хармонично развити личности, като осигурява необходимите знания по основите на науките, формира марксистко-ленински мироглед, осигурява трудова, политехническа и професионална подготовка, физическо, **естетическо** и нравствено възпитание на подрастващите.

¹² И двата закона са отменени с параграф 10, т. 2 от преходните и заключителни разпоредби на Закона за народната просвета от 1991 г. (ДВ, 86, 18.10.1991).

¹³ На този етап се използва терминът „художествено“, но той припокрива и естетическия елемент.

Освен в Конституциите и рамковите просветни закони естетическото възпитание се урежда и в редица държавни и партийни документи – партийни програми за отделните периоди, постановления, комплексни програми, стратегии и други нормативни актове. С най-голям принос в тази насока е приетата в изпълнение на Решенията на X конгрес на БКП (1971) **Комплексна програма за всенародно естетическо възпитание**¹⁴.

На същия форум е приета и **Програма на Българската комунистическа партия**, в която се толерира новата визия за „хармонично развитие“ и за изграждането на новия човек – „всестранно развита личност“, която да бъде поставена в основата на новите комунистически обществени отношения. В раздела „Художествено творчество и културна дейност“ се акцентира върху значимостта на културата и изкуството като важна част от концепцията за „развитото социалистическо общество“¹⁵. В Програмата се очертават и насоките на естетическото възпитание. Съгласно програмния документ „формирането на новия човек изисква да се разгърне работа за естетическото възпитание на народа и особено на подрастващите поколения, като се предприемат всестранни мерки за естетическото възпитание и естетическата активност...“ (Атанасов, Ж., 1974: 292).

Изградена върху постановките на Програмата на БКП, **Комплексната програма**¹⁶ „транспортира идеята за хармоничната, всестранно развита личност в областта на културата и творчеството“ в сферата на естетическото възпитание (Куюмджиева, И., 2017: 160–175). Изработена от авторски колектив с ръководител Кръстьо Горанов, Програмата е замислена като инструмент за прогнозиране и планиране на развитието на нацията в сферата на естетическото възпитание. Съдържанието ѝ се допълва и в процеса на генериране на стратегии, процедури и практики, най-вече в контекста на подготовката и провеждането на Първия конгрес на културата (1967) в страната. Независимо че целите на Комплексната програма не са дефинирани достатъчно ясно, защото крайният стремеж е изграждането на комунизма, от който се очаква да реализира хармоничната личност, която от своя страна трябва да изгради комунизма, иновативният принос се състои в ролята ѝ на документ, който интегрира естетическото с естетическото в общия политико-идеологически проект за изграждането на „новия човек“. Синтезът между естетическото и естетическото в Програмата е в пълно съгласие с общата пар-

¹⁴ Комплексната програма за всенародно естетическо възпитание се приема от VIII разширен пленум на Комитета за изкуство и култура през декември 1975 г.

¹⁵ „Художественото творчество и културната дейност придобиват изключително значение като незаменимо средство за комунистическо възпитание на човешката личност и същевременно като една от основните сфери, в които все по-пълно ще се реализира творческата същност на новия човек, неговият стремеж към прекрасното и възвишеното“ (Програма на Българската комунистическа партия, 1971: 87).

¹⁶ Комплексната програма излиза в два варианта и се изготвя на базата на заимстване на елементи от Програмата на КПСС от 1961 г.

тийна концепция за хармонични отношения и се доближава до античната идея за „калокагатията“.

Допълнителни моменти в концепцията за естетическото възпитание на младежта и на обществото внася **Постановлението на ЦК на БКП и Министерски съвет „За по-нататъшно развитие на художествената самодейност“ от 2 октомври 1968 г.** „Като се изтъква, че българското художествено народно творчество е най-висока проява на творческия гений на народа, че създадените от него шедеври са огромен национален капитал, в постановлението се набелязват важни мерки за по-нататъшното развитие на художествената самодейност, която трябва да се утвърди от идеологическата работа на партията, „да бъде неразделна част от социалистическото ни изкуство, важно средство за възпитанието на комунистически добродетели и патриотични чувства, на здрав естетически вкус у трудещите се и младежта“ (Атанасов, Ж., 1974: 290). Съществен момент в Постановлението е изискването за преустройство на някои средни политехнически училища в среден полувисш курс за подготовка на културно-просветни работници, които да усвоят уменията да работят за възпитанието на младежта чрез изкуството¹⁷. Сериозни изисквания се поставят и пред научните работници, които трябва да осигурят теоретически разработки на проблемите на художествената самодейност като специфично културно и обществено движение и на нейните творчески, научно-методически, педагогически и организационни задачи.

За целите на настоящето изследване е необходимо да се отбележи и регламентирането на художествено-естетическата дейност в **Устава на Детско-юношеска организация „Септемврийче“**, чието влияние за формиране на естетическо възпитание сред децата и подрастващите е от съществено значение. В чл. 7 на Устава, приет с Решение № 57 на Политбюро на ЦК на БКП от 19 февруари 1948 г., се урежда развитието у децата на „съзнателна дисциплина, самодейност, увереност в своите сили и творчески подтици“ посредством създадените при дружинките „музикални, литературни, балетни, рисувални, театрални и др. кръжоци за художествена самодейност“ (Устав на Детско юношеска организация „Септемврийче“, 1975: 25–35, чл. 7 и чл. 37).

Нормативно уредено на всички нива, художествено-естетическото възпитание на децата е важна част от общата възпитателна система на социалистическото общество и комунистическото възпитание през разглеждания период.

¹⁷ Професионалната подготовка и усъвършенстване на пионерските кадри в системата на комунистическото възпитание е основен приоритет на БКП през целия исторически период 1948–1989 г. (Tsoneva, P., P. Ivanova, 2019: 50–60).

Общото и особеното на естетическото възпитание през отделните етапи на периода 1948–1989 година

В етапа на налагане на тоталитарната система в България (1948–1953) и прехода към умерена либерализация (1953–1962)

Детско-юношеска организация „Септемврийче“, създадена като пръв помощник на училището, се включва активно във формирането на „новия човек“, осъществявайки в структурите си всички видове възпитание на членуващите в нея деца. Към 1948 г. това са почти всички подлежащи на образование деца в България. Голяма част от дейността на организацията е свързана с реализирането на естетическо възпитание, което е съществен компонент от комунистическото възпитание на членовете ѝ. Значимостта на развитието на творческия потенциал на децата и на естетическата позиция на личностите, които организацията е призвана да формира заедно с държавата и партията, се осъзнават още от самото начало на периода. В този контекст целта, предметът, сферите, средствата и пътищата на осъществяваното естетическо възпитание са тясно свързани с неговия идеологически характер.

През разглеждания етап „основната цел на естетическото възпитание е всестранното хармонично развитие на личността съобразно с комунистическия идеал“ (Ангелов, С., 1966: 226). За реализирането на целта „ДПО „Септемврийче“ стимулира творческата изява на всяко дете в сфера, където притежава дарби – извънучилищната музикална, театрална, литературна, танцова, изобразителна, художественотворческа среда“ (Цонева, П., 2019: 351–361). Предметът на естетическото възпитание през изследвания период е естетическото отношение, разбирано като исторически изменяща се мяра на човешкото самоутвърждаване в действителността, а сферите му, условно, могат да бъдат разделени на три.

Първа е сферата на естетическото отношение в практическия живот, в труда, бита и взаимоотношенията между хората.

Втора е сферата на естетическото отношение, разглеждано като способност да се разбира и цени изкуството, като висша форма на естетическа дейност.

На трето място това е сферата на активното творчество, на създаването на изкуство във всички области на живота.

Организация „Септемврийче“ осъществява дейност и в трите сфери на естетическото възпитание. Педагогически ръководена, тази дейност „целенасочено формира учениците като творчески активни личности, способни от позициите на достъпното за възрастта си разбиране на комунистическия идеал да възприемат и оценяват естетическите явления в изкуството и живота“ (Караиванова, С., 1982: 157). Художествено-естетическата дейност, осъ-

ществявана от „Септемврийче“ и групите „Чавдарче“, е мощно средство за обогатяване на знанията за изкуството, за усъвършенстване на уменията, за творческо изразяване, но най-вече канал за личностна емоционална изява на децата. Чрез нея в децата се развива потребност от общуване с красотата и стремеж за участие в творческото преобразуване на действителността чрез труда, познанието и общуването.

В този контекст е мащабността и разнообразието на използваните средства и форми за естетическо възпитание. Само за кратко време са „изградени над 5500 младежки и детски художествени колективи с повече от 60 000 участници“ (Доклад за работата на Димитровска пионерска организация „Септемврийче“ от 6 юни 1952 г., 1952: 44). Мащабността на художествено-естетическата дейност намира отражение и в провежданите ежегодно прегледи на детската художествена самодейност. Партията и ръководството на организацията полагат необходимите усилия за разширяване и задълбочаване на естетическо-възпитателната дейност чрез ежемесечни указания и насоки към пионерските ръководители¹⁸.

Осъществяваната извънкласна художествено-естетическа дейност през етапа се проявява в различни форми, съобразени най-вече с **възрастовите** характеристики на децата.

В групите „Чавдарче“ и с децата в **начална училищна възраст** се използват предимно масови форми, които са тясно свързани с конкретни поводи – национални празници, годишнини, различни събития и др. Обществеността на мотивите и игровите елементи са от особено значение.

Използваните форми¹⁹ се разширяват предвид възрастовите характеристики на децата между **четвърти и седми** клас. Популярна форма са кръ-

¹⁸ „За подобряване и разширяване на художествената самодейност сред пионерите е необходимо комитетите на ДСНМ да помагат за увеличаване броя на кръжоците по рисуване и моделиране, да се разшири особено хоровото пеене, което е най-масов и достъпен вид художествена самодейност сред децата. Комитетите на ДСНМ и народните съвети трябва да поощряват детското творчество, да провеждат редовно и по-добре организирани прегледи на художествената самодейност, конкурси за най-добри четци, декламатори, художници, да поощряват и подпомагат организирането в училищата на „празници на песента“, колективни посещения на театри и кина и др.“ (Решение на Централния комитет на Българската комунистическа партия за Димитровската пионерска организация „Септемврийче“, 1952: 45).

¹⁹ „С оглед да се подобри работата по естетическото възпитание на пионерите:

а) ЦК на ДСНМ и МНП да набележат мероприятия за още по-широко разгръщане на художествената самодейност в пионерските дружини и домове, за увеличаване на кръжоците по художествена самодейност и за повишаване идейния и художествен уровень на тяхната работа; особено внимание да се обърне на масовото участие на пионерите в хоровото пеене и масовото четене;

б) ЦК на ДСНМ да организира от началото на 1953 г. издаване на списание за детската художествена самодейност при най-активното съдействие на МНП и КНИК;...

жоците по народно пеене, детско музикално творчество, литературни, художествени, приложни изкуства и др. Организират се също форми, сред които са читателските конференции, срещите с творци, изложбите на книги, творби на изобразителното изкуство, на детското творчество и др. Колективната музикална дейност се осъществява в извънкласните форми като пионерски хор, участие в различни клубове и музикално-образователни концерти, вокални и инструментални състави. С по-масов обхват са посещенията на образователни концерти и оперни лектории, срещи с изпълнители и композитори, прегледи на класното хорово пеене и др. Прилагат се и индивидуални форми на работа с децата, които обикновено включват изучаване на определен музикален инструмент (школа по пиано, цигулка и други инструменти).

С най-големите деца – **13–15-годишните**, използваните форми са още по-разнообразни. Най-голям е дялът на груповите форми, сред които са кръжоците в техните разновидности (литературен кръжок, литературнохудожествен кръжок, кръжок по литературна критика и др.), съставите и извънкласните музикални форуми (музикално-образователни концерти, лектории, лекции, хор, срещи с творци, изучаване на български фолклор, групи за политически песни и др.).

Използваното многообразие от форми за естетическо възпитание в различните възрастови групи дава възможност за осъществяване на комплексно възпитателно въздействие върху децата чрез художествено-естетическа дейност. Единството на общите принципи, методи и форми в извънкласната работа по различните изкуства, осъществявана от ДПО „Септемврийче“ през разглеждания етап, е насочено към използване въздействието на различните изкуства върху едни и същи деца.

В художествено-естетическата работа с децата се прилагат и конкретни **методически изисквания**, „осигуряващи обогатяването на знанията, уменията и навиците на учениците, развиващи разностранни духовни потребности, които съответстват на духа на принципите на социалистическия начин на живот“. В този контекст основното методическо изискване към осъществяваната в организацията извънкласна и извънучилищна работа, в това число и естетическото възпитание, е нейната ясна комунистическа възпитателна насоченост. Реализирането на естетическото възпитание е свързано и със съобразяването с **по-конкретни методически изисквания** като: условието за реализация на приемствеността при подбора и педагогическото

г) препоръчва се на комитетите на ДСНМ да обръщат по-голямо внимание на работата с книгата сред пионерите, като внедряват широко в практиката на организацията колективното и индивидуалното четене на художествена литература, провеждане на читателски конференции, срещи с авторите на книгите и др.“ (Решение на Централния комитет на Българската комунистическа партия за Димитровската пионерска организация „Септемврийче“, 1952: 8).

ръководство на художествено-естетическата дейност; изискването за взаимовръзка и еднопосочност на естетическото възпитание, осъществявано от отделните учебни предмети; изискването за непрекъснато стимулиране на активността и самодейността на децата при естетическата работа; изискването за „гъвкава и хармонираща с възрастовите творчески възможности организация на художествено-естетическата дейност, която открива перспектива за бъдещо творческо осмисляне на свободното време чрез участие в различни форми на художествената самодейност“ (Караиванова, С., 1982: 166, 168).

Популярни **методи** на практическо обучение са разказът, беседата, лекцията, дискусията, викторината, игрите, творческата дейност, наблюдението на произведения на изкуството, работата с учебници и учебни помагала, самостоятелната изследователска дейност и др., като по този начин се осъществява принципът за единство на естетическото образование и естетическото възпитание. Използват се и конкретни **методически похвати** за стимулиране на художествено-творческите способности на децата в областта на изкуствата. Конкретната цел е да се формира образно мислене у децата, свързано с логическите, интелектуалните и сетивно-образните страни на познанието.

Обобщение. Системната работа по осъществяване на целите и принципите на естетическото възпитание на децата, реализирана от ДПО „Септемврийче“ през етапа, е условие „за успешното изграждане на личността на новия човек на социалистическото общество“ (Атанасов, Ж., 1970: 11). Стимулирането на творческата дейност във възможно най-широки мащаби и превръщането ѝ в **необходимост** за всяко дете е от изключителна важност в новостроящата се социалистическа държава, а постиженията в областта на естетическото възпитание се развиват в съответствие с изискванията, предявявани от закономерния ход на социалистическата култура. Използването на многообразни методи, форми и средства от детската организация за осъществяване на естетическото възпитание е една от предпоставките за успешната му реализация.

В етапа на „живковизма“ 1962–1989 година

В средата на 60-те години на XX в. започва постепенно втвърдяване на политиката на БКП в лицето на нейния първи секретар – Тодор Живков, като на Десетия партиен конгрес (1971) се прокламира, че вследствие на забележителните постижения в областта на икономиката и културата България навлиза в нов етап на развитие – изграждането на развитото социалистическо общество²⁰.

²⁰ „В резултат на успешно завършване на преходния период от капитализма към социализма и пълната победа на социалистическите производствени отношения, в резултат на

Навлизането в етапа на зрелия социализъм е свързано с нова, особена роля, която се възлага на естетическото възпитание. В течение на три последователни конгреса БКП „отделя специално внимание на този въпрос, като степенува последователно произтичащите за дадения етап задачи“ (Димитров, Л., 1984: 3). Ако на Десетия конгрес се представя изискването да се създаде **цялостна** програма за естетическо възпитание на народа, то на Единнадесетия конгрес (1976) мащабната задача получава по-конкретната формулировка за създаване на всенародно движение за естетическо възпитание, включващо богатата по съдържание и разнообразна по форми естетиковъзпитателна работа, предоставяща възможност за активна естетическа изява на всички възрастови групи в процеса на всички човешки дейности. Дванадесетият конгрес на БКП поставя изисквания към „идейно обогатяване и качествено извисяване на всенародното **движение** за естетическо възпитание“ (Тезиси на Дванадесетия конгрес на Българската комунистическа партия, 1981: 77). Движението като форма на социална общност, различна от организацията, има за цел да разгръща дейността си на максимално широка народна основа, като засилва ролята на художествената култура и утвърждава естетически критерии сред децата и възрастните, съответстващи на социалистическия начин на живот.

Приетите на Десетия конгрес **Програма на БКП и Комплексна програма за всенародно естетическо възпитание** целят изграждането на оптимални условия и възможности за събуждане и развитие на творческия потенциал на народа и изграждане на всеобща **естетиковъзпитателна система**, която да бъде адекватна на новата реалност, наречена *развито социалистическо общество*. В процеса на разгръщането на движението за всенародно естетическо възпитание значително се разширява и засилва проникването на художествените и други културни ценности до народа и особено до младежите и децата, за което съдействат и инициативите по линия на движението „Знаме на мира“. В тази връзка се акцентира и върху преодоляването на редица проблеми и фактори, свързани с изоставането на естетическото възпитание спрямо останалите страни на всестраниното развитие на личността. Сред факторите на изоставането е недостатъчната степен на координираност в дейността на структурите, работещи в единство за пълноценното естетическо развитие на младите поколения. (Хрусанов, Г., 1976: 216–217) Водеща в тези структури е ДПО „Септемврийче“. Разбирана като естествена среда на децата за формирането им като личности, в организацията намират реализация всички възможни форми, методи и средства за въз-

извършилилите се качествени и количествени изменения в цялостната система на обществения живот Народна република България навлезе в нов етап на развитие – етапа на изграждане на развитото социалистическо общество“ (Програма на Българската комунистическа партия, 1971).

питание чрез изкуство. Съществуващите форми в новите условия обогатяват своето многообразие и съдържание.

Безспорен феномен на този етап е организирането на Международната детска асамблея „Знаме на мира“ и прерастването ѝ в „движение за интегрално, цялостно развитие на децата чрез разгръщането на творческите им способности в името на красотата и общото неделимо бъдеще на планетата“ (Бабукова, П., 1985: 25). Замисълът на движението „Знаме на мира“ да обедини децата от цял свят на базата на общ творчески интерес е свързан с хуманния идеал за „вярата в доброто и големите възможности на човека“, в огромното потенциално богатство, заложено в него (Димитров, Л., 1985: 48).

През 1978 г. Людмила Живкова – председател на Комитета за култура, по повод обявяването от ООН на 1979 за Международна година на детето, замисля организирането в България на изложба на талантиливи деца. Организираното събитие за кратко време се превръща в международен фестивал на детското изкуство, познат като Асамблеята „Знаме на мира“. Асамблеята се провежда под егидата на ЮНЕСКО и мотото „Единство, творчество и красота“, което е заимствано от философската система на руския художник и философ Николай Ръорих (1874–1947). Първата международна детска асамблея „Знаме на мира“ е открита на 16 август 1979 г. и събира деца от 79 държави по света. Неин символ, създаден в последния ден на асамблеята – 25 август, е открит парк комплекс „Камбаните“²¹. При откриването на монумента, в присъствието на генералния секретар на ЮНЕСКО, са поставени 68 камбани от държави от целия свят, а в основата му е поставена капсула с послание към децата на бъдещето²².

Независимо че първоначално инициативата е планирана като еднократна, предизвиканият положителен международен отзвук е в основата на решението събитието да се провежда през три години. До 1989 г. се провеждат още три асамблеи, като постъпателно се разраства броят на участващите страни и мащабността на организираните дейности. Постепенно асамблеята се превръща „в нова форма на дипломация и сътрудничество в името на мира и е подкрепена от ООН, ЮНЕСКО, УНИЦЕФ и други международни организации“ (www.socbg.com/2014/08/спомен-за-асамблеята-знаме-на-мира.html, 21.02.2021 г.). В проведените четири

²¹ Монументът е изработен по идея на Людмила Живкова, като строителството отнема 30 денонощия. В центъра на комплекса „се издига висока бетонна конструкция от еднакви правоъгълни тела, ориентирани към четитите посоки на света, като в най-високата част на монумента, наподобяваща планетата, са вместени седем камбани – символ на седемте континента. Освен като символ, те са предназначени като аккомпаниращи инструменти при концертни изпълнения на основните музикални камбани – 18 на брой, монтирани в основата на пилоните“ (www.socbg.com/2014/08/спомен-за-асамблеята-знаме-на-мира.html, 21.02.2021 г.)

²² „Децата на бъдещето, приемерте нерушимия огнен зов на безсмъртието – Единство, Творчество, Красота.“

асамблеи са взели участие 3900 деца от 138 държави и 14 000 деца от България. Асамблеята, проведена през 1988 г., събира деца от 135 държави на немислимо за времето си ниво.

Разгръщането на движението „Знаме на мира“ и организирани асамблеи са крайният продукт на търсеното от държавата и партията единство на социално-педагогическите фактори²³, които стоят в основата на реализирането на естетическото възпитание през изследвания етап. Постигнатото в движението обединяване на методите, формите и средствата на класно-урочната, извънкласната и извънучилищната дейност със специализираните, организирани форми на колективна дейност и самодейност, разгръщани съвместно от клубовете и центровете „Знаме на мира“, ДПО „Септемврийче“ и останалите институции, осъществяващи възпитателна дейност²⁴, е интегритетът, чрез който държавата се стреми да осъществи цялостен социално-педагогически процес за формирането и пълноценната реализация на социалистическата личност. Именно движението „Знаме на мира“, в единство с пионерската организация,²⁵ „дава възможност за изява на всеки пионер, за превръщането му от обект в субект на възпитателния процес“ (Движение „Знаме на мира“ – нови възможности за обучение и възпитание, 1984: 81). Постигнатото в движението съдържателно обвързване на всички видове възпитание и комплексна познавателна дейност с цялостната система за комунистическото възпитание на децата в училищните и извънучилищните учреждения е предпоставката за реализирането на възпитателните цели през разглеждания етап.

Организираните през етапа четири асамблеи и съпътстващите ги дейности по естетическото възпитание на подрастващите разширяват значително възможностите не само за организиране на многообразна познавателна дейност, но и за многопосочно въздействие върху психиката на всяко дете, за формиране на неговия мироглед, естетически вкус и творчески стремежи. В този контекст културата и изкуствата в етапа на т.нар живковизъм (1962–1989) и осъществяването чрез тях възпитание са един от инструментите за

²³ Социално-педагогическата система през изследвания етап се разбира като „синтез, интеграция между образователните институции, имащи за задача целенасочено, по определена програма да осъществяват възпитателно въздействие, както и институции и фактори на социалната среда, които имат предназначение, възможности и определени възпитателни функции да участват в организирането на цялостен социално-педагогически процес за формирането и пълноценната реализация на социалистическата личност“ (Стоянов, П., 1984: 252).

²⁴ Самото възпитание се реализира чрез синтезни дейности, насочени към свободното творческо развитие на детето като субект на своето самоусъвършенстване.

²⁵ Неизчерпаемите възможности на ДПО „Септемврийче“ за въздействие на личността чрез пионерското поръчение и разнообразните форми на изяви и практико-приложна работа осигуряват включването на максимален брой деца, като се създават условия за участие според интересите и потребностите им.

налагане на моралната система, която социалистическата държава се стреми да изгради.

Обобщение. Реализираната мащабна дейност по естетическото възпитание през изследвания етап превръща изграждането на „новия човек“, на „хармоничната личност“ във все по-реална цел. Осъществяваното комплексно въздействие върху децата посредством реализираните художествено-естетически дейности носи дълбок, значим исторически заряд и потенциално съдържание, защото обръща вниманието на обществото към всички онези условия, възможности и потребности, които трябва да се вземат под внимание при оптимизацията на тяхното възпитание. Държавата прави опити да предложи конкретни институционални механизми за развитието на индивида и обществото, които за историческия етап се оказват успешни.

Особеното в естетическото възпитание през годините 1962–1989 е свързано с постепенното разширяване на обхвата на понятието за естетика до превръщането му в „наука за възприемателните и творчески способности на човека“ (Людмила Живкова). Тази нова интерпретация на естетиката, която е теоретичната основа на естетическото възпитание, разширява и обогатява възможностите за теоретично отражение и за практическа организация на организираната учебно-възпитателната работа и стои в основата на всенародното движение за естетическо възпитание. Целта на естетическото възпитание измества фокуса си от използването на изкуството за разкриването на красивия образ на художествената действителност към генералната и глобална цел на периода – да формира новите качества на социалистическия човек. Преформулираната цел на естетическото възпитание е на практика конкретизираната генерална цел на новото общество, а именно – целта за всестранност в развитието на личността и обществото.

Заклучение

През историческия период на държавния социализъм²⁶ в България – 1948–1989 г., естетическото възпитание е важна част от комунистическото възпитание, налагано от социално-педагогическата и обществената система.

Общото в естетическото възпитание, осъществявано през двата етапа на периода, са марксистко-ленинските принципи и закономерности, които стоят в основата на целия образователно-възпитателен процес.

Разглеждано в контекста на методологическата си основа – научният комунизъм, естетическото възпитание има и своите особености, които се обуславят от неговото изменение в съответствие с обществено-икономическите и политически закономерности на социалистическото общество. Различието е осезаемо най-вече в етапа на изграждане на т.нар. *зрял социализъм*.

Независимо от общите принципи естетическото възпитание търпи изменения в своята цел, форми, методи и средства. Целта се изменя съобразно обективната потребност на обществото от изграждането на новата социалистическа личност. Същевременно навлизането в етапа на зрелия социализъм е свързано с изключителното обогатяване на формите, методите и средствата за възпитаване на децата чрез изкуство и култура. В този контекст и асамблеята „Знаме на мира“, като най-висока изява на реализираното естетическо възпитание в периода на социализма, не е изолирано явление. Тя произтича непосредствено от определени закономерни тенденции в обществото и в този аспект се интерпретира от съвременниците си като „качествено нова форма за развитието и саморазвитието на човека и обществото“ (Филипов, Д., 1981: 10).

През периода 1948–1989 г. в България известната постановка на Карл Маркс (1818–1883) относно закона за всестраниното развитие добива конкретен нюанс – тя се трансформира в тезиса за многостранното и всестранино развитие на човека. По този начин акцентът се измества върху последователността, продължителността и неизбежната етапност в реализирането на целите за универсалното и свободното развитие на човека. На базата на тези постановки се развива и политиката на управляващата през периода партия относно свободното и универсалното развитие. Така в Народна република България конкретният, съдържателен аспект и формата за осъществяване на

²⁶ В периода на държавния социализъм „училището има сериозни отговорности и по отношение на възпитанието на подрастващото поколение, формирането на ценности, нагласи, отношения, мотиви...“, като „проблемът за „присъствието“ на възпитанието в училищна среда не се поставя под съмнение“ за разлика от съвременния му „двоен статут – на теоретична признатост и образователно-политически скептицизъм“ (Чавдарова-Костова, С., 2016: 262).

тази основна политика е Програмата за всенародно естетическо възпитание, която се явява и историческата конкретизация на бленуваното комунистическо възпитание.

Без да бъде оспорван идеологическият елемент, който обременява и обикновено е предпоставката за негативни конотации, свързани с възпитателната дейност през изследвания период, може да се заключи, че естетическото възпитание, осъществявано от училището съвместно с детските организации и другите социално-педагогически структури, е явление с непреходна историческа, педагогическа и историко-педагогическа стойност.

ЛИТЕРАТУРА

- Аврамов, Л. (1952) За работата на Димитровска пионерска организация „Септемврийче“ от 6 юни 1952 г. пред 5 пленум на ЦК на ДСНМ. – В: За работата на Димитровска пионерска организация „Септемврийче“. София. [Avramov, L. (1952) Za rabotata na Dimitrovska pionerska organizatsiya “Septemvriyiche” ot 6 yuni 1952 g. Perd plenym na TSK na DSNM. – V: Za rabotata na Dimitrovska pionerska organizatsiya “Septemvriyiche”. Sofia.]
- Амзова, П. (1984) Народните традиции и обичаи и естетическото възпитание в пионерския отряд. – В: Движение „Знаме на мира“ – нови възможности за обучение и възпитание. Кюстендил. [Amzova, P. (1984) Narodnite traditsii o obichai i esteticheskoto vazpitanie v pionerskiya otryad. – V: Dvizhenie “Zname na mira” – novi vazmozhnosti za obuchenie i vazpitanie. Kyustendil.]
- Ангелов, С. (1966) Основи на комунистическото възпитание. София. [Angelov, S. (1966) Osnovi na komunisticheskoto vazpitanie. Sofia.]
- Атанасов, Ж. (1970) Задачи и насоки на работата по художественото възпитание на пионерите. – В: За естетическото възпитание на пионерите. София. [Atanasov, Zh. (1970) Zadachi i nasoki na rabotata po hudozhestvenoto vazpitanie na pionerite. – V: Za esteticheskoto vazpitanie na pionerite. Sofia.]
- Атанасов, Ж. (1969) Естетическото възпитание на пионерите. – В: Димитровската пионерска организация „Септемврийче“ на нов етап от своето развитие. Национална научно-методична конференция по проблемите на ДПО „Септемврийче“, 7–9 април 1969 г., София. [Atanasov, Zh. (1969) Esteticheskoto vazpitanie na pionerite. – V: Dimitrovskata pionerska organizatsiya “Septemvriyiche” na nov eta pot svoeto razvitie. Natsionalna nauchno-metodicheska konferentsiya po problemite na DPO “Septemvriyiche”, 7–9 april 1969 g., Sofia. Sofia.]
- Бабуква, П. (1985) Всеки има право да бъде творец в Асамблеята на мира. – В: Възпитание в дух на мир и международно разбирателство в процеса на творческата дейност. (Материали от международната научнопрактическа конференция, състояла се на 17–18 юли 1985 г.). София. [Babukova, P. (1985) Vseki ima parvo da bade tvorets v Asambleyata na mira. – V: Vazpitanie v duh na mir i mezdunarodno razbiratelstvo v protsesa na tvorcheskata deynost. (Materiali ot

- mezhdunarodnata nauchnoprakticheska konferentsiya, sastoyala se na 17-18 yuli 1985 g.). Sofia.]
- Баева, И. (2010) Източна Европа през XX век. София. [Baeva, I. (2010) Iztocna Evropa prez XX vek. Sofia.]
- Димитров, Л. (1984) Някои актуални проблеми на всенародното естетическо възпитание. София. [Dimitrov, L. (1984) Nyakoi aktualni problem na vsenarodnoto esteticheskoto vazpitanie. Sofia.]
- Димитров, Л. (2016) Естетическо възпитание и развитие. – В: Теория на възпитанието. София. [Dimitrov, L. (2016) Esteticheskoto vazpitanie i razvitie. – V: Teoriya na vazpitanieto. Sofia.]
- Димитров, Л. (1985) Приемник и продължител на хуманното начало в прогреса на човечеството. – В: Възпитание в дух на мир и международно разбирателство в процеса на творческата дейност. (Материали от международната научно-практическа конференция, състояла се на 17 и 18 юли 1985 г.). София. [Dimitrov, L. (1985) Priemnik i profalzhitel na humannoto nachalo v progressa na chovechestvoto. – V: Vazpitanie v duh na mir i mezhgdunarodno razbiratelstvo v protsesa na tvorcheskata deynost. (Materiali ot mezhgdunarodnata nauchnoprakticheska konferentsiya, sastoyala se na 17-18 yuli 1985 g.). Sofia.]
- Еничарова, Е. (2020) Нормативна уредба на българското образование през периода 1944–1989 г. – В: История на българското образование. София. [Enicharova, E. (2020) Normativna uredba na balgarskoto obrazovanie prez perioda 1944–1989 g. – V: Istoriya na balgarskoto obrazovanie. Sofia.]
- Закон за народната просвета (ЗНП) от 1948 година (ДВ, 218, 17.09.1948) [Zakon za narodnata prosveta (ZNP) ot 1948 g. (DV, 218, 17.09.1948).]
- Закон за по-тясна връзка на училището с живота и за по-нататъшно развитие на народното образование от 1959 година (ДВ, 54, 07.07.1959) [Zakon za potyasna vrazka na uchilishteto s zhivota i za po-natatashno razvitie na narodnoto obrazovanie ot 1959 godina (DV, 54, 07.07.1959).]
- Калинов, К. (2017) Аспекти на теорията на организациите. Варна. [Kalinov, K. (2017) Aspekti na teoriyata na organizaciite. Varna.]
- Калинова, Е., Баева, И. (2010) Българските преходи 1939–2010. София. [Kalinova, E., Baeva, I. (2010) Balgarskite prehodi 1939-2010. Sofia.]
- Караиванова, С. и др. (1982) Методика на възпитателната работа в училище. София. [Karaivanova, S. i dr. (1982) Metodika na vazpitatelnata rabota v uchilishte. Sofia.]
- Комплексна програма за всенародно естетическо възпитание. Приета от VIII разширен пленум на Комитет за изкуство и култура, декември 1975. (1980) София. [Kompleksna programa za vsenarodno esteticheskoto vazpitanie. Prieta ot VIII razshiren plenum na Komitet za izkustvo i kultura, dekemvri 1975. (1980) Sofia.]
- Конституция на Българското княжество, 1879. – <https://parliament.bg/bg/17> [Konstitutsija na Balgarskoto knyagestvo, 1879. – <https://parliament.bg/bg/17>]
- КНРБ от 1947 г. – <https://www.parliament.bg/bg/18> [KNRB ot 1947 g. – <https://www.parliament.bg/bg/18>]
- КНРБ от 1971 г. – <https://www.parliament.bg/bg/19> [KNRB ot 1971 g. – <https://www.parliament.bg/bg/19>]
- Куюмджиева, И. (2017) Хармоничната личност, естетическото възпитание: концептуални съответствия и идеологическа ефективност. – *Естетически изследвания*, 2, 2. [Kuyumdzhieva, I. (2017) Harmonichnata lichnost, esteticheskoto

- vazpitanie: kontseptualni saotvetstviya I ideologicheska efectivnost. – *Esteticheski izsledvaniya*, 2, 2.]
- Програма на Българската комунистическа партия. (1971) София. [Programa na balgarskata komunisticheska partiya. (1971) Sofia.]
- Рангелова, Е. (1977) Комсомолът в училище – фактор за възпитание на съзнание за обществен дълг. София. [Rangelova, E. (1977) Komsomolat v uchilishte – factor za vazpitanie na obshtestven dalg. Sofia.]
- Рангелова, Е. (2016) Нравствено възпитание и развитие. – В: Теория на възпитанието. София. [Rangelova, E. (2016) Nравstveno vazpitanie i razvitie. – V: Teoriya na vazpitanieto. Sofia.]
- Решение на Централния комитет на Българската комунистическа партия за Димитровската пионерска организация „Септемврийче“, 2.06.1952 г. – В: За работата на Димитровска пионерска организация „Септемврийче“. София. [Reshenie na Tsentralniya komitet na Balgarskata komunisticheska partiya za Dimitrovskata pionerska organizatsiya “Septemvriyche”, 2.06.1952 g. – V: Za rabotata na Dimitrovskata pionerska organizatsiya “Septemvriyche”. Sofia.]
- Тезиси на Дванадесетия конгрес на Българската комунистическа партия. (1981) София. [Tezisi na Dvanadesetia kongres na Balgarskata komunisticheska partiya. (1981) Sofia.]
- Стоянов, П. (1984) Социално-педагогическата система на развитото социалистическо общество. София. [Stoyanov, P. (1984) Sotsialno-pedagogicheskata Sistema na razvitoto sotsialisticheskoto obshtestvo. Sofia.]
- Филипов, Д. (1981) Асамблеята „Знаме на мира“ – качествено нова форма за развитието и саморазвитието на човека и обществото. – В: Идеите на асамблеята „Знаме на мира“ и софийското училище. София. [Filipov, D. (1981) Asamblejata “Zname na mira” – kachestveno nova forma za razvitiето na choveka I obshtestvoto. – V: Ideite na asamblejata “Zname na mira” i sofijското uchilishte. Sofia.]
- Хрусанов, Г. и др. (1976) Педагогика. София. [Hrusanov, G. I dr. (1976) Pedagogika. Sofia.]
- Цонева, П. (2018) Неформалното образование в България 1878–1989. София. [Tsoneva, P. (2018) Neformalnoto obrazovanie v Balgaria 1878–1989. Sofia.]
- Цонева, П. (2019) Развитие на извънучилищното възпитание в детските организации през периода 1944–1990 г. – *Професионално образование*, 21, 4. [Tsoneva, P. (2019) Razvitie na izvanuchilishtnoto vazpitanie v detskite organizatsii prez perioda 1944–1989 g. – Profesionalno obrazovanie, 21, 4.]
- Чавдарова-Костова, С. (2016) Процесът на възпитанието в училищна среда. – В: Възпитанието (съдържателни и процесуални измерения). София. [Chavdarova-Kostova, S. (2016) Protsesat na vazpitaniето v uchilishtna sreda. – V: Vazpitaniето (sadarzhatelni I protsesualni izmereniya). Sofia.]
- Шилер, Ф. (1981) Върху естетическото възпитание на човека в поредица писма (1795). – В: Шилер. Естетика. София. [Shiler, F. (1981) Varhu esteticheskoto vazpitanie na choveka v poreditsa pisma. (1795). – V: Shiler. Estetika. Sofia.]
- Устав на Детската юношеска организация „Септемврийче“ София – 1948, из Решение № 57 на Политбюро на ЦК на БКП от 19.ІІ.1948 г. – В: Винаги готов. Документи и решения за дейността на ДПО „Септемврийче“. (1977) София. [Ustav na Detskata yunosheska organizatsiya “Septemvriyche” Sofia – 1948, iz

Reshenie № 57 na Politbyuro na TSK na BKP ot 19.II.1948 g. – V: Vinagi gotov. Dokumenti I resheniya za deynostta na DPO “Septemvriyche”. (1977) Sofia.]

Baumgarten, A. G. (2011) *Ethica Philosophica*. Charleston SC, US.

Tsoneva P., P. Ivanova (2019) Trends in selection and training of leaders for children’s and youth organizations in Bulgaria (1944-1990). – *Contemporary University Education*, 4, 4.

www.socbg.com/2014/08/спомен-за-асамблеята-знаме-на-мира.html, 21.02.2021 г.

УКАЗАНИЕ
за приемане и оформяне на ръкописите за Годишника
на Софийския университет „Св. Климент Охридски“

Факултет по педагогика

Публикуват се статии и студии с оригинални идеи, разработки и нови изследвания в областта на педагогическата наука и социалната работа.

Ръкописите трябва да са в определения в правилника брой стандартни страници (вкл. фигури, схеми и таблици), по 30–32 реда и 66–70 знака на ред (т.е. страница с формат А–4, полета от всички страни по 3 см, големина на буквите – 12, разстояние между редовете – 1,5).

Приемат се само ръкописи, написани на компютър с редактор Word (под Windows). Препоръчва се използването на шрифта New Times Roman и неговата кирилизирана версия.

Ръкописите имат следната структура: заглавие, име и фамилия на автора(ите), имейл (със * след името), абстракт и ключови думи – на български и на английски език, основен текст и литература. Абстрактът да е с обем най-много 10–12 реда. В края на студията се изписват месецът и годината на постъпване на студията в редакционната колегия на поредицата.

Фигурите трябва да се представят в отделни файлове в JPG или TIF формат с резолюция поне 300 dpi.

Таблиците трябва да са с минимален брой разграничителни линии, да са поместени близо до техния коментар и отделени с известно разстояние отдолу и отгоре. Таблиците да се изчертават не по-големи от формат А–4.

Навсякъде да се използват приетите мерни единици от системата СИ на латиница.

Литературата трябва да включва всички автори, цитирани в текста, подредени по азбучен ред. Да се спазват стандартните библиографски изисквания и съкращения.

Позоваването на източници в текста става по следните начини:
(Павлов, Д., 1996: 58); (Grotta, G., D. Newsom, 1983: 78–86); (пак там: 65);
(пак там: 67–90); (<https://slovoed.com/transliteration/>).

Списъкът на литературата в края се описва по следния начин:

Периодично издание (годишник, списание и др.)

Павлов, Д., А. Апостолова (1996) Развитие на идеите за образователните технологии и практическите им проекции у нас. – *ГСУ, Факултет по педагогика*, том 87.

Grotta, G., D. Newsom (1983) Now does cable television in the home relate to other media use patterns? – *Journalist Quarterly*, 59, 4.

Книга

Андреев, М. (1983) Педагогическа социология. София.

Habermas, J. (1979) *Communication and the evolution of society*. Boston.

Сборник

Петев, Т. (1985) Масовокомуникационният човек: свръхсоциализирана или десоциализирана личност? – В: Изкуство и социализация на личността. София.

Lasswel, H. D. (1948) *The Structure and sanction of communication in society*. – In: *Communication of ideas*. New York.

Източници от интернет

Когато имат автори и/или заглавия, се подреждат по азбучен ред. Ако се посочват само адресите, се описват накрая.

Задължително е всяко заглавие на кирилица да се транслитерира и на латиница в квадратни скоби [], след като е изписано на кирилица. За предпочитане е автоматичната система за транслитерация *lexicologos*, в която има точни правила как се транслитерира български, руски, сръбски текст и която е приета в международните издания по славистика. Могат да се използват и български онлайн платформи, но във всички случаи трябва да са спазени приетите в България официални правила за транслитерация.

Пример:

Павлов, Д., А. Апостолова (1996) Развитие на идеите за образователните технологии и практическите им проекции у нас. – *ГСУ, Факултет по педагогика*, том 87. [Pavlov, D., A. Apostolova (1996) *Razvitie na ideite za obrazovatelnite tehnologii i praktichesките im proektsii u nas*. – *GSU, Fakultet po pedagogika*, tom 87.]