

ГОДИШНИК
НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ
„СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

Факултет по педагогика

Книга Педагогика

ANNUAL
OF SOFIA UNIVERSITY
“ST. KLIMENT OHRIDSKI”

Faculty of Education

Education

СОФИЯ 2019



SOFIA 2019

TOM/VOLUME 112

УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ST. KLIMENT OHRIDSKI UNIVERSITY PRESS

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 112

УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ST. KLIMENT OHRIDSKI UNIVERSITY PRESS
СОФИЯ • 2019 • SOFIA

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

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

Редактор *ВЕРЖИНИЯ РАЙКОВА*

© Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по педагогика
2019

ISSN 2367-4644

СЪДЪРЖАНИЕ

Илиана Петкова, Йонка Първанова, Владислав Господинов, Марияна Ив. Илиева –
Стажантската практика през погледа на студенти,
учители наставници и преподаватели / 5

Владислав Господинов – Възпитателни аспекти на профилната фотографията / 65

Марияна Косева – Авторитетът на учителя в представите на ученици и учители
от гимназиалния етап на средното образование / 107

Даниел Полихронов – Ограмотяване в мултикултурна среда в първи клас –
педагогически модел / 165

CONTENTS

Iliana Petkova, Yonka Parvanova, Vladislav Gospodinov, Mariyana Iv. Ilieva – Pedagogy
internship practice in views of students, mentoring teachers and lecturers / 5

Vladislav Gospodinov – Educational aspects of the profile photography / 65

Mariyana Koseva – The teacher's authority in the perceptions of high school students and
teachers / 107

Daniel Polihronov – Literacy in a multicultural environment – pedagogical model / 165

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 112

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 112

СТАЖАНТСКАТА ПРАКТИКА ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА СТУДЕНТИ, УЧИТЕЛИ НАСТАВНИЦИ И ПРЕПОДАВАТЕЛИ

ИЛИАНА ПЕТКОВА, ЙОНКА ПЪРВАНОВА,
ВЛАДИСЛАВ ГОСПОДИНОВ, МАРИЯНА ИВ. ИЛИЕВА*

Резюме. Новият Закон за предучилищно и училищно образование и последвалата Наредба 12 от 01.09.2016 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти наложи промени в начина на провеждане на държавната преддипломна/стажантска практика за студентите от специалност Педагогика на Факултета по педагогика при СУ „Св. Климент Охридски“. През учебната 2017/2018 г. беше разработено портфолио съобразно новите изисквания. Целта на настоящата студия е да представи проученото и анализирано мнение на стажант-учителите, учителите-наставници и преподавателите, участвали в изпитните комисии, за академичната подготовка, организацията и провеждането на държавната практика.

Ключови думи: стажантска практика, портфолио, стажант-учители, учители-наставници, преподаватели

PEDAGOGY INTERSHIP PRACTICE IN VIEWS OF STUDENTS, MENTORING TEACHERS AND LECTURERS

Iliana Petkova, Yonka Parvanova, Vladislav Gospodinov, Mariyana Iv. Ilieva

Abstract. The new Law on Pre-school and School Education and subsequent Instruction No 12 of 01.09.2016 on the Status and Professional Development of Teachers, Directors and Other Pedagogical Specialists required changes in the way pre-gradual internship practice for

* Имейли: i.petkova@fp.uni-sofia.bg, y.parvanova@fp.uni-sofia.bg, v.gospodinov@fp.uni-sofia.bg, m.ilieva@fp.uni-sofia.bg.

students at “Pedagogy” specialty at the Faculty in Pedagogy at Sofia University “St. Kliment Ohridski” is implemented and evaluated. In the academic year 2017/2018 a portfolio has been developed according to the new requirements. The aim of the present study is to reveal opinions of trainee teachers, mentor teachers and lecturers who participated in the examination committees for the academic preparation, organization and conduct of the state-required practice.

Keywords: *pre-gradual internship practice, portfolio, trainee-teachers, mentor teachers, lecturers*

Въведение

Учителската професия е една от най-динамично развиващите се. Компетентностите, които трябва да притежава съвременният учител, са коренно различни от тези в миналото. Те са постоянно обогатяващи се и разнообразни. Отговорностите на българския учител нарастват и често той се чувства „изгубен“ в морето от нормативни изисквания, съдържателни промени и ежедневни предизвикателства.

През месец юли 2018 г. беше публикуван поредният доклад на Европейската комисия, насочен към основните проблеми пред учителската професия. Изследванията показват, че отделните европейски страни търсят и намират различни решения на национално равнище за:

- предварителното планиране при подготовката на учители;
- недостига и начините за подбор на учители;
- наставничеството като форма на въвеждане и задържане в професията;
- увеличаване привлекателността на професията за младите хора и търсене на пътища за задържането им в нея;
- възможностите за продължаваща професионална квалификация;
- многостепенна кариерна структура и атестирането на учителите¹.

Европейският профил на педагогическите специалисти от гледна точка на подготовка, квалификация и възможности за кариерно развитие се оказва твърде разнообразен.

Проведено национално изследване през 2018 г. изведе професионалните и социално-демографски характеристики на педагогическите специалисти в България. Резултатите доказват за пореден път високия образователен ценз и степен на професионална квалификация на българския учител. Анализирайки взаимовръзката възрастовата структура–професионален опит на младите учители до 35-годишна възраст, авторите стигат до извода, че „не личи правопрпорционална зависимост (с увеличаване на възрастта да нараства и педагогическият стаж) – общо 12% са учителите на възраст до 35 години, а 13% имат до 5 години педагогически стаж. Това показва, че след завършване

¹ Цит. по: Teaching careers in Europe. Access, progression and support. (2018) – *Eurydice report*. Published: 2018-07-05. Достъпно на: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-en>, 9–14.

на висше образование младите хора не постъпват на работа като учители“². На базата на Наредба 12 от 01.09.2016 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти авторите са извели основните им функции и са изследвали степента на затруднение, които срещат при изпълнението им. Резултатите показват, че твърде нисък е процентът на учителите, които срещат трудности при: планирането (4,3%), организирането и провеждането на образователния процес и/или на дейностите по самоподготовка (7,1%); при участието им като оценители в провеждането на национално външно оценяване, държавни зрелостни изпити държавни изпити за придобиване на професионална квалификация по теория и практика на професията като квестори, оценители, консултанти и др. (9,7%); при участие в оценяването и избор на подходящи познавателни книжки или учебни помагала, на учебник или учебен комплект по преподавания учебен предмет, отчитайки спецификата на групата или класа, и участие във вътрешноинституционалната и външноинституционалната квалификация (12%) и оценяване на напредъка на учениците и при степента на усвояване на предвидените компетентности (14,4%). Най-високи са процентите на затруднения на педагогическите специалисти при „сътрудничество и участие в екипи за подкрепа на личностното развитие на децата и учениците съвместно с други педагогически специалисти (31,7%) и отговорност за живота и здравето на децата и учениците както по време на образователния процес в педагогическа ситуация или в учебен час, така и по време на организираните допълнителни дейности или занимания по интереси (26,2%)³.

Наредба 12 от 01.09.2016 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти зададе условията и реда за организиране и провеждане на практическата подготовка на стажант-учителите. На тази база екипът⁴, водещ държавната преддипломна/стажантската практика на студентите от специалност Педагогика във Факултета по педагогика при СУ „Св. Климент Охридски“ разработи портфолио, което, от една страна, се базира на натрупания през годините опит (без да е разписан в портфолио или друг материал) и, от друга страна, на новите изисквания, регламентирани в нормативната база. Портфолиото има за цел, от една страна, да систематизира знанията, уменията и компетентностите, които студентите са придобили по време на своята подготовка и, от друга – да ги приложат в

² Цит. по: Пенкова, Р., Д. Денков и Б. Господинов (2018) Професионални и социално-демографски характеристики на педагогическите специалисти (анкетно проучване). – *I – продължаващо образование, том 13*. Достъпно на: <https://diuu.bg/emag/7187/>, 4.

³ Пак там, с. 6.

⁴ Членове на дългогодишния екип, организиращ държавната преддипломна практика, са: доц. д-р Илиана Петкова, доц. д-р Владислав Господинов, доц. д-р Йонка Първанова и гл. ас. д-р Марияна Иванова Илиева.

реални педагогически ситуации, като ги демонстрират по време на стажантската практиката. Професионалната им подготовка по време на обучението е в две направления:

- **фундаменталната подготовка** в областта на педагогическите, психологическите, управленските и методическите дисциплини и
- **профилиращата подготовка** в областта на педагогическото консултиране и превантивната и корекционна педагогика.

От учебната 2014/2015 г. студентите имат възможност да получат и допълнителна професионална квалификация „учител по философски дисциплини“, в резултат на отделен факултативен модул, включващ 5 изпита, текуща и преддипломна педагогическа практика. От посочената учебна година до сега ежегодно този модул бива избран.

Структура и съдържание на портфолиото

Портфолиото за стажантска практика е разработено през уч. 2017/2018 г. от екипа, организиращ държавната практика. То е конструирано в четири части: увод, организация на държавната практика, съдържателна част и приложения. Уводът представлява обръщение към стажант-учителите и е насочен към целите, задачите на практиката, очакваните резултати и начина на оценяване. В частта „Организация на стажантската практика“ са посочени условията и предварителните изисквания за допускане до нея и сроковете на нейната продължителност. Посочени са условията за индивидуално организиране и провеждане на държавната практика. Тази част се актуализира ежегодно от гледна точка на датите на започване и завършване на практиката, датата на провеждане на инструктажа, на предаване на графици на провежданите уроци. Съдържателната част е изцяло съгласувана с изискванията на Наредба 12 от 01.09.2016 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти. Студентите са запознати с техните задължения като стажант-учители, както и с документите, които трябва да подготвят – протоколи за наблюдения, протоколи за хода на урока и дневник. Информирани са за задълженията на учителите наставници. Частта „Приложения“ съдържа бланки-образци на всички документи, които стажант-учителят трябва да попълни в хода на практиката и които представляват неразделна част от портфолиото. Те са 12 на брой, разделени в три категории:

- ✓ *Информационно-административни документи* – списък на базовите училища с имена на базови учители, между които студентът избира своя учител-наставник, декларация за направен избор на училище и учител-наставник, молба за провеждане на практиката, в училище извън посочения списък и график с изпитните уроци.
- ✓ *Бланки-образци по съдържателните елементи на портфолиото* –

примерна структура на дневник на стажант-учител, бланка-образец на протокол от наблюдение, бланка-образец на протокол за провеждане на час по...⁵, бланка-образец на протокол от наблюдение по учебните предмети от философския цикъл и бланка-образец на протокол за провеждане на час по ... (от учебните предмети от философския цикъл).

- ✓ *Бланки-образци за оценяване* – бланка за самооценка на дейността на стажант-учителя по време на стажантската практика, бланка за оценка на стажантската практика от учителя-наставник, бланки за междинен и финален доклад от него за работата на стажант-учителя.

Стажантската практика протича в рамките на 115 ч., в които са включени и часовете на самоподготовка на студента. Подготовката по организацията на нейното провеждане е предварителна както от страна на екипа, координиращ практиката, така и от страна на студента. Студентът има право да посочи три училища и базови учители, при които желае да проведе държавната си практика. Окончателното му разпределение се оповестява в деня на инструктажа. Стажант-учителят провежда цялата своя стажантска практика в един и същи клас, при един и същ базов учител. Основната цел на този вид организация е, от една страна, той да наблюдава работата на учителя-наставник с класа, неговия стил на преподаване, от друга – учителят наставник да наблюдава педагогическата работа на студента и комуникацията му с учениците, а от трета – самите ученици да приемат и свикнат със стажанта-учител. Извън нормативните изисквания, но счели за целесъобразно, екипът разработи и бланка за междинен доклад, която се попълва от учителя-наставник след 10-ия урок. В него той оценява теоретико-практическата подготовка на стажант-учителя, начина, по който той изпълнява задълженията си в хода на практическото стажуване към момента. На основание чл. 40, ал. 14, т. 3: „В срок до 15 работни дни след приключването на практическата подготовка „учителят-наставник“ с доклад уведомява преподавателя от висшето училище за резултатите от работата си със стажант-учителя и учителя по чл. 36, ал. 5, за неговия напредък или проблеми, като прави и конкретни препоръки и предложения. Докладът се съгласува предварително с директора на детската градина или на училището“⁶. Екипът на практиката разработи специална бланка на финален доклад, в която се прави цялостна оценка на дейността на стажант-учителя.

⁵ По учебен план студентите от Факултета по педагогика изучават като задължителни дисциплини Методика на обучението по български език и литература в I–IV клас, Методика на обучението по математика в I–IV клас, Методика на обучението по родинознание в I–IV клас и Методика на обучението по техника и технологии. По всеки един от тези учебни предмети те могат да провеждат уроци.

⁶ Цит. по: Наредба 12 от 01.09.2016 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти (Обн. – ДВ, бр. 75 от 27.09.2016 г., в сила от 27.09.2016 г.).

Организация и инструментариум на изследването⁷

Настоящата студия има за цел да се открият основните аспекти, свързани с провеждането на стажантската практика, чрез мненията на три групи участници в нея: стажант-учителите (студентите), учителите-наставници и преподавателите от изпитните комисии. Авторският екип защитава тезата, че засичането на тези три гледни точки ще даде обратна връзка за: 1) цялостния процес на обучение на студентите от специалност Педагогика във факултета и 2) организацията и провеждането на стажантската практика.

Изследователският инструментариум, на който се базира настоящата студия, е част от портфолиото и включва:

- самооценка на дейността на стажант-учителя в стажантската практика (Приложение 1);
- оценка на проведената практика от стажант-учителя с оглед подобряване организацията и реализацията на практическото обучение (Приложение 2);
- междинен (Приложение 3) и
- финален доклад за дейността на стажант-учителя, попълван от учителя наставник⁸ (Приложение 4).
- за целите на настоящата студия е разработена и анкетна карта⁹ (Приложение 5), предназначена за преподавателите от Факултета по педагогика, участвали в държавната преддипломна практика.

Отделните инструменти ще бъдат по-подробно описани при анализа на резултатите. С оглед по-систематизираното обобщение и обработка на студентските мнения и тези на учителите-наставници *самооценката* на дейността, *оценката на държавната практика и междинния доклад* са базирани на твърдения за подготовката и дейността на студентите, оценявани от респондентите по 4-степенна Ликертова скала, както следва: 4 – *да*; 3 – *по-скоро да*; 2 – *по-скоро не*; 1 – *не*. Твърденията са обособени в различни области, така че да може да се получи информация за конкретен параметър, например – формирането на знания или умения, подготовката на студентите, реализация на техните задължения в хода на практиката и др. Включени са и отворени въпроси, даващи възможност за свободно изразено мнение по отношение организацията на стажантската практика, препоръки за бъдещи договорни отношения с базовото училище и учителите-наставници. С оглед по-лесното и систематично представяне на информацията *междинният доклад* включва две подскали – тео-

⁷ Въведението, описанието на съдържанието и структурата на портфолиото, организацията и инструментариума на изследването, както и финалните изводи и заключения са направени от доц. д-р Илиана Петкова.

⁸ Автор на приложенияте бланки е доц. д-р Йонка Първанова.

⁹ Автор на анкетната карта е доц. д-р Владислав Господинов.

ретико-практическа подготовка на студента и изпълнение на задълженията в хода на практиката. Всяка от подskalите включва определен набор твърдения, предложени за оценка по четиристепенна скала: 4 – *да*, 3 – *по-скоро да*, 2 – *по-скоро не*, 1 – *не*. Дадена е възможност и за свободно споделяне на мнение по отношение цялостното представяне на стажант-учителя. *Финалният доклад* включва отворени въпроси, свързани с общата оценка за представянето на студента и нивото на неговата подготовка като цяло. Като резултат данните, получени от междинния и от финалния доклад, дават възможност да се представи една сравнително пълна обобщена картина на проведената практика и оценка работата на стажант-учителите. Мнението на университетските преподаватели е проучено чрез анкетна карта с въпроси от открит и закрит тип, в която са интегрирани групи твърдения с оценъчен характер по 5-степенен ликертов формат на оценяване, където 1 е *най-малко*; а 5 – *най-много*. Изследването е проведено с помощта на програмата Google-формуляр в периода септември–октомври 2018 г. Количествените данни от анкетните карти към студентите и учителите-наставници са обработени посредством статистическия пакет Microsoft SPSS. За отворените въпроси е приложен качествен анализ и обобщение на постъпилите мнения, оценки и препоръки.

В стажантската практика през учебната 2017/2018 г. участват 37 стажант-учители, от които 25 студенти от редовна и 12 от задочна форма на обучение, 37 учители-наставници и 18 преподаватели. Анализът на данните се базира на правилно попълнени инструменти от: 36 студенти, от които 6-има мъже и 31-на жени; 35 учители-наставници, всички жени, и 16 преподаватели, от които 3-ма мъже и 13 жени. Изпитните комисии се структурират ежегодно по предложение на екипа, ръководещ практиката, и се одобряват със Заповед на Декана на факултета. В състава им са включени двама преподаватели – хабилитиран и нехабилитиран. За учебната 2017/2018 г. са оформени 9 изпитни комисии. На основание на чл. 40, ал. 1, т. 14 от Наредба 12 от 01.09.2016 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти учителите-наставници също участват при оценяване работата на стажант-учителя по време на изпитния урок.

Анализ на резултатите

Въвеждането на утвърдено портфолио за стажантската практика дава възможност да се унифицира обратната връзка, получавана от студентите и от учителите-наставници за различни параметри от протичането на самата практика и за качеството на подготовката и реализацията на студентите в практическа среда. В тази връзка настоящото изследване си поставя няколко **изследователски задачи**¹⁰:

¹⁰ Анализът е с автор доц. д-р Йонка Първанова.

1. Да се оцени в каква степен студентите успяват да усвоят/усъвършенстват/зadълбочават различен тип знания и умения в хода на своята държавна преддипломна практика. Тук се съдържат два изследователски сегмента – формиране на знания и на умения. Основен източник на информация е бланката за самооценката на дейността на стажант-учителите в стажантската практика.

2. Да се разкрие какви са оценките на стажант-учителите за държавната преддипломна педагогическа практика в три основни аспекта – подготовка, разпределение и организация от страна на Факултета по педагогика и протичане на практическото стажуване. Данни по тази задача се съдържат в самооценката и оценката, която стажант-учителите дават на държавната преддипломна педагогическа практика като цяло, включително тяхното свободно изказано мнение за работата на базовия учител и базовото училище.

3. Да се анализира как учителите наставници оценяват подготовката и на студентите в хода на държавната педагогическа практика. Основни източници на информация тук са междинния и финалния доклад, представяни от учителя-наставник. Формулираните там твърдения дават възможност да се даде оценка както в началото на изнасянето на уроците от стажант-учителите, така и след приключване на практиката им.

4. Да се проучи каква е готовността на стажант-учителите да започнат работа в училище (налице ли е желание от тяхна страна да постъпят в базовото училище), ако имат такава възможност. Такива данни са налични в самооценката на стажант-учителя и финалния доклад на наставника. В него учителят-наставник споделя своята оценка за готовността на стажант-учителя да започне работа в образователната система. В допълнение, той посочва дали би го препоръчал за заемане на свободно място в базовото училище. Стажант-учителя, в оценката на преддипломната практика, също посочва дали би кандидатствал за заемане на свободно работно място в базовото училище, в което е бил разпределен и е провел своята държавна преддипломна педагогическа практика.

Табличното представяне на изследователските задачи и инструментите, които съдържат информация по всяка от тях са представени в таблица 1.

Таблица 1. Съотнасяне на изследователските задачи към инструментариума

Изследователски задачи	Бланки, попълвани от стажант-учителя		Бланки, попълвани от учителя-наставник	
	Самооценка (попълнени 36)	Оценка на държавната практика (попълнени 36)	Междимен доклад (попълнени 35)	Финален доклад (попълнени 35)
1. Да се оцени в каква степен студентите успяват да усвоят/усъвършенстват/задълбочават различен тип знания и умения в хода на своята държавна преддипломна практика	X			
2. Да се разкрие какви са оценките на стажант-учителите за държавната преддипломна педагогическа практика в три основни аспекта – подготовка, разпределение и организация от страна на Факултета по педагогика и протичане на практическото стажуване	X	X		
3. Да се анализира как учителите-наставници оценяват подготовката и на студентите в хода на държавната педагогическа практика			X	X
4. Да се проучи каква е готовността на стажант-учителите да започнат работа в училище (налице ли е желание от тяхна страна да постъпят в базовото училище), ако имат такава възможност		X		X

Основна функция на държавната преддипломна педагогическа практика е да осигури възможност на стажант-учителите да усвоят нови и обогатят вече налични знания, да формират и доразвият разнообразни умения в практическа среда и да се подготвят за бъдеща реализация в училище с подкрепата на учител-наставник. В този контекст особен интерес представлява как самите студенти (стажант-учители) оценяват ролята на тази практика за доразвиването и усъвършенстването на разнообразни знания и умения. Данни са базирани на извадка от 37 души, от които 36 са попълнили въпросника за самооценка.

Като цяло може да се каже, че стажант-учителите оценяват положително ролята на държавната преддипломна практика за формирането/задълбочаването на разнообразни педагогически знания и умения.

Студентите оценяват развитието и усъвършенстването на различни групи **знание** основно в положителния спектър (фиг. 1).



Фиг. 1

Легенда:

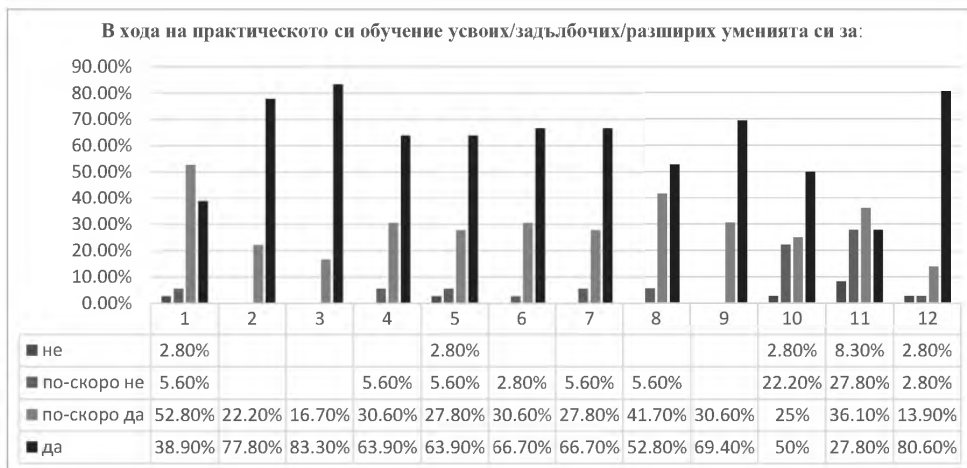
1. Нормативната уредба на училището и на дейността на учителя.
2. Дидактическите, възпитателните и методически аспекти от дейността на учителя.
3. Спецификите на учениците от съответната възрастова група и ролята на учителя в управлението на техните взаимоотношения.
4. Основните специфики при работата с родители, колеги и други заинтересовани страни и субекти.
5. Методите, подходите, принципите и средствата на обучение и възпитание, прилагани в училище.

Прави впечатление, че в най-голяма степен студентите посочват, че са развили знанията си за методите, подходите, принципите и средствата на обучение и възпитание, прилагани в училище – отговори изцяло в положителния полюс на скалата (*да* и *по-скоро да*). Най-често отговорите *не* и *по-скоро не* се срещат при твърдението, свързано с развитието на знания за основните специфики при работа с родители, колеги и други заинтересовани страни и субекти. 2,7% от студентите отговарят категорично *не* на въпроса дали са успели да развият и задълбочат тези знания в хода на практическата подготовка,

а 29,7% посочват *по-скоро не*. Само 30,6% са категорични, че са успели да допълнят и разширят знанията си за основните специфики при работа с родители, колеги и други заинтересовани страни, а 36,1% посочват *по-скоро да*.

В същото време данните показват, че по отношение развитие на знанията за нормативната уредба, която регулира дейността на училището и на учителя, стажант-учителите като цяло посочват в по-голямата си част утвърдителни отговори, като преобладава *по-скоро да* (50%) и *да* (41,7%). Въпреки това тук също е налице отчетлив дял лица, посочили *по-скоро не* (8,3%), което сочи, че по отношение на знанията за нормативната уредба преддипломната педагогическа практика не успява изцяло да подпомогне студентите в тяхното формиране и задълбочаване. Това може да се приеме за логично, тъй като цялостният фокус и цел на стажантската практика е развитие и усъвършенстване на знания и умения за базисния образователно-възпитателен процес в класната стая и свързаните с него методи, средства и технологии, а не толкова подкрепа за разширяване и задълбочаване на знания за нормативната уредба, които студентите би следвало да са усвоили в хода на своето обучение в университета.

По отношение самооценката на стажант-учителите за това какви **умения** са успели да усвоят/задълбочат/усъвършенстват в хода на своята преддипломна практика обобщената картина е положителна (фиг. 2).



Фиг. 2

Легенда:

1. Работата с присъщата на учителя документация.
2. Подготовката и планирането на час съобразно спецификите на учебния предмет и интересите и потребностите на учениците.
3. Реализирането на учебно-възпитателен процес във формална учебна среда.
4. Прилагането на разнообразни методи и средства на обучение и възпитание в

специфичната възрастова група и съобразно нивото и потребностите на учениците и съобразно поставените дидактически и възпитателни цели.

5. Поддържането на дисциплината в клас.

6. Самонаблюдение и саморефлексия с цел подобряване на педагогическата дейност.

7. Използване на разнообразни подходи и похвати за мотивиране на учениците за пълноценно участие в учебния процес и постигане на добри учебни резултати.

8. Целеполагане в контекста на различни учебни предмети (в дидактически и възпитателен аспект)

9. Ефективно разпределение на времето в час с оглед постигане на поставените цели.

10. Оценяване на постиженията на учениците в разнообразен контекст и използването на различни видове оценяване съобразно поставените цели, особеностите на учениците и спецификите на учебния предмет.

11. Пълноценно и ефективно взаимодействие с родители, колеги и други заинтересовани страни.

12. Взаимодействие с учениците във формална и неформална среда и поддържане на пълноценни взаимоотношения с и между тях.

С най-голяма категоричност (над 70% отговори *да*) студентите споделят, че практиката ги е подпомогнала да развият и усъвършенстват своите умения по отношение на реализирането на учебно-възпитателен процес във формална учебна среда (83,30%) и взаимодействие на учениците във формална и неформална среда (80,60%). Изцяло в положителния спектър стажант-учителите оценяват развитието на своите умения в две основни области – подготовката и планирането на часа (77,80%) и ефективното разпределение на времето в него с оглед постигане на поставените цели (69,40%).

Необходимо е да се отбележи фактът, че най-голям дял студенти, посочили, че не са успели да доразвият определени умения, присъства по отношение на тези, свързани с: пълноценното и ефективно взаимодействие с родители, колеги и други заинтересовани страни (8,3%). Студентите не се чувстват подготвени за: оценяване на постиженията на учениците в разнообразен контекст, включително използването на различни видове оценяване съобразно поставените цели. По отношение на оценяването, 22,2% от тях са посочили, че по-скоро не са успели да развият тези умения, а 2,8% посочват категоричното *не*. Едва 50% от студентите считат, че са успели да усъвършенстват уменията си за оценяване, а 25% оценяват това твърдение с *по-скоро да*. Умения за пълноценно и ефективно взаимодействие с родители, колеги и други заинтересовани страни по-скоро не са успели да развият 27,8% от студентите. Тук са и най-ниските стойности на положителни отговори – 27,8% са посочили *да*, а 36,10% – *по-скоро да*. Така получената картина сочи, че докато в хода на практиката студентите успяват да доразвият и усъвършенстват своите умения за прякото планиране и реализация на учебно-възпитателния процес, те в по-

ниска степен имат възможност да формират умения за оценяване на учениците и за взаимодействие с родители, колеги и други заинтересовани страни. Това вероятно се дължи на факта, че на стажант-учителите не е дадена възможността да оценяват работата на учениците, както и на това, че те не участват на родителските срещи или на разговорите на учителите с родителите.

В обобщение, по отношение на първата изследователска задача – **оценка на степента, в която студентите успяват да усвоят/усъвършенстват/задълбочават различен тип знания и умения в хода на своята държавна преддипломна практика** – може да се заключи, че в голямата си част студентите оценяват практиката като полезна и посочват, че са усвоили разнообразни знания и умения. Едва четирима студенти са се възползвали от възможността да оставят допълнителен коментар в бланката за самооценка, като един от тях изразява необходимостта от облекчаване на документацията в портфолиото, а друг споделя, че би било добре стажант-учителите да имат възможност да присъстват на поне една родителска среща. Останалите два допълнителни коментара са по-скоро лични оценки за полезността на практиката като цяло.

Основните знания, които студентите посочват, че са успели да развият в хода на практиката, са свързани с дидактическите, възпитателните и методическите аспекти от дейността на учителя (77,8%), както и с подходите и методите на работа, използвани в училищна среда (66,7%). От уменията, оценени от студентите като придобити в хода на практиката, ясно се отличават именно онези, пряко свързани с Реализирането на учебно-възпитателен процес във формална учебна среда (83,3%), общуването с учениците във формален и неформален контекст (80,6%), планирането и реализацията на учебно-възпитателния процес в клас (77,8%), както и ефективно разпределение на времето в час с оглед постигане на поставените цели (69,4%).

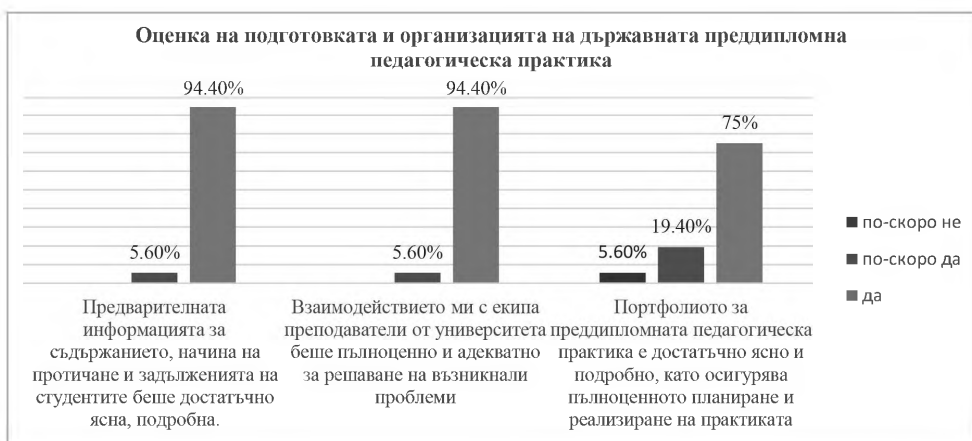
Като слабо звено, съгласно самооценката на студентите, се очертава придобиването на практически знания и умения за взаимодействия с родители, колеги и други заинтересовани страни. Друго слабо звено е свързано с придобиването на умения за оценяване на учениците в разнообразен контекст и съобразно спецификите на класа и учебния предмет. Тези две области от дейността на учителя, поне според студентите, остават по-далеч от тяхната практическа дейност по време на стажуването и, съответно, те не могат да ги доразвият и усъвършенстват в реална среда.

Тъй като портфолиото се въвежда за първа година като цялостен инструмент за подготовка и организация на стажантската практика, втората изследователска задача е свързана с начина, по който **стажант-учителите оценяват подготовката, разпределението, организацията и цялостното протичане на практиката**. Доколкото и в предходните години студентите са давали обратна връзка за протичането на практическото им обучение, това не е изцяло нов за тях елемент. Същевременно оценката на стажантската практика е

систематизирана в самостоятелна бланка, включваща въпроси за: подготовката и организацията на държавната практика; начина на нейното протичане; трудностите при реализацията на практическото обучение и препоръка на базовото училище и на учителя наставник за приемане на стажант-учители в последващи години.

Оценката на тази изследователска задача се базира на бланката за самооценка и оценката, която стажант-учителите дават на държавната преддипломна педагогическа практика, включително тяхната мнение за работата на базовия учител и базовото училище.

Общата оценка на практиката от студентите е двуаспектна – към подготовката и организацията, и към протичането на стажантската практика. По първия аспект – подготовката и организацията на преддипломната практика, общото впечатление е, че те я оценяват по-скоро положително, като са съгласни с поставените в скалата твърдения (фиг. 3).



Фиг. 3

Данните от мненията на студентите ясно показват, че студентите оценяват положително както получената предварителна информация, така и взаимодействието си с екипа преподаватели с оглед пълноценното и адекватно протичане на практиката. В същото време, що се отнася до характеристиките на портфолиото като инструмент за пълноценно планиране и реализиране на практиката, нещата стоят малко по-различно. Макар и там 75% от студентите да посочват отговор *да* на поставеното твърдение, налице са 19,4%, които не са толкова категорични в положителната си оценка, както и 5,6%, които отговарят *по-скоро не*, т.е. за тях портфолиото не отговаря на посочените в твърдението характеристики. Тези данни ясно сочат, че изработеното портфолио за стажантската практика има нужда от усъвършенстване, за да може да

бъде ефективен инструмент за нейното пълноценно организиране и протичане. Като подкрепа на тези данни могат да се посочат и допълнителните коментари и бележки, споделени от студентите в свободен текст, на други въпроси в бланката за оценка на практиката, които са представени по-нататък в студията.

По втория аспект оценката на студентите – протичането на държавната практика в училище, резултатите, макар и по-скоро положителни, разкриват интересни факти (вж. фиг. 4). Твърденията във въпросника за оценка са насочени към разнообразни характеристики на училището и действия на учителя-наставник, с които студентът се съгласява или не. Тези елементи са свързани с политиките на училището, касаещи стажант-учителите, подкрепата, оказвана от учителя наставник, възможностите, предоставени на студентите да се включат пълноценно в учебно-възпитателния процес в клас и в другите дейности в училището като цяло.



Фиг. 4

Легенда:

1. Базовото училище има работещи процедури за въвеждане на стажант-учителите в дейността на училището.
2. Учителят наставник познава изискванията за провеждането на практическото обучение на стажант-учителя.
3. Учителят наставник подкрепя и въвежда стажант-учителя в дейността на училището и в работата с класа.
4. Учителят наставник подкрепя стажант-учителя в разработването на планове за учебни часове, когато това е необходимо.
5. Учителят наставник споделя активно, пълноценно и достъпно своя педагогически опит със стажант-учителя
6. Учителят наставник осигурява обективна, конструктивна и навременна обратна връзка процеса на педагогическата практика

7. Учителят наставник следи за навременното отразяване на дейностите на стажант-учителя в дневника за практиката.
8. Учителят наставник изисква и коментира със стажант-учителите плановете на часовете преди тяхното провеждане, като осигурява насоки, препоръки и коментари с цел тяхното подобряване.
9. Учителят наставник подкрепя стажант-учителя в разбирането и справянето с дисциплинарни и други проблеми в хода на учебните часове.
10. Учителят наставник съдейства и подкрепя комуникацията на стажант-учителя с колегите в училище, родители (ако е необходимо) и други партньори.
11. Класната стая в училището е обезпечена с техническите средства за преподаване.
12. Учителят наставник създава у учениците положително отношение към стажант-учителя и утвърждава ролята му на „учител“.

Единственото твърдение, с което студентите са съгласни почти категорично, е свързано с ролята на учителя наставник във формирането на положително отношение към стажант-учителя у учениците и в утвърждаването на неговата роля на „учител“ (94,4%). Тази категоричност сочи, че учителите-наставници съдействат максимално на студентите в създаването на техния статут на преподаватели в очите на учениците. Същевременно ясно се вижда, че едва 50% от студентите считат, че в тяхното базово училище е налице процедура за въвеждане на стажант-учителя в дейността на училището, като 5,6% са категорични, че в тяхното училище такива процедури няма, а 11,1% са посочили отговор *по-скоро не*. В отговор на този резултат е удачно при усъвършенстване на портфолиото да се добави един отворен въпрос: Каква процедура вие бихте предложили за по-ефективно въвеждане на стажант-учителя в работата на класа? Като друга област, в която изпъква наличие на по-значим дял отговори *по-скоро не*, се очертава наличието на технически средства за преподаване в класните стаи (твърдение 11). Макар повечето студенти да смятат, че класните стаи са обезпечени с необходимите средства, налице са 13,9%, които са по-скоро несъгласни с това твърдение. С относително нисък дял на категорична положителна оценка в сравнение с другите елементи се очертават и твърденията, касаещи познаването от учителя-наставник на изискванията за провеждане на преддипломната практика (63,9%) и съдействието, които те оказват на студента за комуникация с родители, колеги и други партньори (63,9%). Макар като цяло оценките да са в положителната скала, факт е, че и в двете области са налице студенти, според които посочените характеристики или липсват, или са оценени с относително висок дял на оценка *по-скоро да* (около 30%), т.е. присъстват в училището и в дейността на учителя, но не в степен, в която да бъдат оценени категорично положително. Това навежда на мисълта за необходимост от предварителна среща с учителите-наставници непосредствено преди началото на практиката за разясняване

на начина на нейното протичане и работата с портфолиото. Необходимо е да направим уточнението, че преди въвеждането на портфолиото такава среща беше организирана с директорите и част от базовите учители през м. декември 2017 г. Явно обаче тя не е дала напълно очакваните резултати, а именно учителите-наставници да се запознаят по-подробно с портфолиото.

Студентите оценяват особено положително характеристики на протичането на практиката, свързани с подкрепата и дейността на учителя наставник по отношение предаването на опита и цялостната работа на стажант-учителя – с над 70% отговори *да*. 86,1% от студентите са отговорили с *да* на твърдението, че учителят-наставник осигурява обективна, конструктивна и навременна обратна връзка в хода на педагогическата практика. В допълнение студентите сочат, че учителите-наставници споделят своят опит активно, подкрепят ги в разработването на планове за учебни часове при нужда, в справянето с дисциплинарни и други проблеми по време на часовете и също така изискват и коментират планове на часовете предварително, като осигуряват насоки, препоръки и коментари с цел тяхното подобряване.

В допълнение към оценъчните скали за подготовката и за протичането на практиката на студентите бяха зададени редица отворени въпроси, по които те можеха свободно да изразят своето мнение. Тези въпроси са свързани с наличие или липса на трудности в комуникацията с учителя, с класа, с ръководството и колегията в базовото училище, с необходимостта от допълнителни знания и умения, с препоръките, които те биха дали на базовото училище и на своя учител наставник за приемане на бъдещи стажант-учители. Тези отворени въпроси дават възможност да се верифицират, в някаква степен, резултатите от оценъчните скали и да се изгради цялостна картина за оценката на студентите за преддипломната практика като цяло.

По отношение на трудности, с които стажант-учителите са се сблъскали в хода на своята стажантска практика, се очертава интересна картина (фиг. 5).



Фиг. 5

Както се вижда, в по-голямата си част студентите не са срещнали трудности в работата си с учителя наставник, с класа или с ръководството и други членове на педагогическия състав. Въпреки това са налице данни, че за някои студенти такива трудности са били налични. Прави впечатление, че най-голям дял стажант-учители са срещнали трудности в работата и взаимодействието си с класа/учениците, а в най-малка степен – с ръководството и с педагогическата колегия като цяло. Част от студентите са избрали да не отговорят на тези въпроси, което може да се дължи на наличие на трудности, които те не желаят да споделят.

В контекста на тези разсъждения изследването на отговорите на 36-имата студенти в 7-те отворени въпроса¹¹ от бланката за оценка на държавната практика позволяват да се конкретизират трудностите, обособени в посочените три групи. При анализа вниманието е насочено именно към тях, защото това дава възможност да се очертаят и в бъдеща посока да се търси решение за тяхното намаляване или отстраняване, доколкото това е в зависимост от същността на академичната подготовка в специалността. По отношение на трудностите, които студентите са срещнали в комуникацията с ръководството и други членове на педагогическия състав, следва да се посочи, че независимо от малкия дял на отговорите, които можем да поставим в отрицателния спектър на скалата (11,10%), те кореспондират именно с идеята за въвеждането на по-горе посочената процедура. В отговорите си стажант-учителите са категорични, като в един от тях студентът споделя именно неинформираност за тяхното посещение в училище, а друг, че контактите по време на стажантската практика са били преди всичко с учителя наставник. Останалите отговори очертават трудности в комуникацията с ръководството с проява на безразличие и нежелание за общуване, което можем да определим като неадекватно отношение в корелацията базово училище, като съвкупност от ръководство и педагогически състав, и стажант-учители. Притеснителен е един от отговорите, който дава представа за срещата с директора на училището (*„Когато отидохме да му се представим, той ни отпрати, като обясни, че това не е негово задължение, а да потърсим съответните учители-наставници...“*). Подобна ситуация по-скоро провокира неудобство и негативни чувства у студентите, което би могло да е фактор за тяхната успешна стажантска практика. Това би могло да се очертае като основание за уточняване на определена процедура по въвеждането на стажант-учителите в работата на училището.

Анализът на поставените отворени въпроси относно трудностите на студентите в комуникацията със своя учител наставник показва, че малка част от тях са срещнали такива (13,9%) и попадат в отрицателния спектър на скалата. От една страна, този нисък процент е показателен в значителна степен за

¹¹ Автор на анализа на отворените въпроси от бланката за оценка на държавната практика (Приложение 2) е гл. ас. д-р Марияна Ив. Илиева.

добро взаимодействие и общуване между двамата, което е важно за цялостната характеристика в подготовката на бъдещите учители. Големият дял на студентите (77,8%), които дават изцяло категорични положителни отговори, е фактор за целесъобразното общуване, като някои от тях дори аргументират своя отговор (*„Не срещнах трудности, учителя-наставник беше винаги отзивчива, позитивна и много добър професионалист в работата си“*). Паралелно с това следва да посочим отговорите на 4-мата стажант-учители, които конкретизират своите трудности. Един от тях посочва, че те се базират на заетостта на учителя (*„...настояваше практиката да приключи по-бързо и не беше много доволна, когато разредих графика си“*). Заетостта на всеки един учител в рамките на учебната година неминуемо е сериозна, но не би следвало това да е основен фактор при дейността му със стажант-учителя. В допълнение към това студентът споделя, че учителят-наставник „своеволно“ е разместил графика на изпитните уроци без своевременно комуникация със студента. В контекста на недостатъчното налично учебно време, особено в края на учебната година, друг студент посочва, че това е бил основният фактор за липса на общуване между двамата. Вероятно поради същите или подобни причини трети студент посочва, че учителят наставник е проявил нежелание за сътрудничество и подкрепа в процеса на неговата преддипломна практика. Извеждането на отговорите в отрицателния спектър на скалата е показател, че в бъдеще би могло да се отстранят тези трудности с ежегодното организиране и провеждане от екипа, координиращ преддипломната стажантска практика, на среща с учителите-наставници.

В направеното проучване относно работата и взаимодействието на студентите с учениците/класа данните показват значителен дял на отговорите в изцяло положителния спектър на скалата. Немалка част от студентите (66,7%) посочват, че не са имали трудности в комуникацията. В рамките на посоченото по-горе в студията най-висок е процентът по отношение на трудностите в работата и взаимодействието на студентите с учениците/класа (27,8%). Анализът на отговорите, които са в отрицателния спектър на скалата, биха могли да се определят като показател и за достигнатите умения в процеса на своето обучение в специалност Педагогика. Отговорите им са в един аспект, а именно – трудностите, които е срещнал в своята стажантска практика, преди всичко са свързани с овладяването и спазването на дисциплина от страна на класа/учениците по време на учебен час, извънкласни дейности и в междучасията (*„Спазване на дисциплината в клас“*; *„За мен беше трудно да накарам учениците да са по-тихи в междучасието“*). Спазването на определена дисциплина е обусловена от ролята на учителя, от неговия авторитет, но паралелно с това и от умението му да провокира интереса и задържа вниманието на учениците, както и от подхода и методите, които използва. Един от факторите за наличието на тези трудности може да е недостатъчният педагогически опит

на стажант-учителите. В своите отговори на отворените въпроси студентите споделят, че са усетили на моменти неувереност и притеснения, особено в началото на учебния процес. В рамките на това може да се потърси корелация и с представените в студията, в различни аспекти, аргументи на студентите по отношение на необходимостта от допълнителни умения, особено чрез реализирането на практически занятия.

В своята преддипломна стажантска педагогическа практика студентите следва да покажат знания, умения и компетентности като резултат от фундаменталната и профилиращата подготовка. С цел оптимизирането на практиката на стажант-учителите, но и формулирането на идеи като резултат от настоящото изследване за повишаване на самата подготовка в рамките на специалността, интерес представлява въпросът дали стажант-учителите, след приключване на държавната преддипломна практика, считат, че имат нужда от допълнителни знания и умения, които да се усвояват в хода на университетското обучение. В обобщен план следва да се посочи, че по отношение на този въпрос делът, попадащ в отрицателния полюс на скалата, е значителен. Показателен е процентът на изследваните лица (36,1%), които считат, че съществува такава необходимост. Доближаващи се като числови стойности са данните, отнасящи се до категоричност в положителен спектър – 44,4% са посочили, че нямат такава необходимост. Не е малък и делът на студентите, 7 от всички изследвани (19,4%), които не са отговорили на този въпрос и бихме могли да ги поставим в неутралния спектър на скалата.

Вниманието на анализа тук е насочен към отговорите в отрицателния полюс на скалата, като това не само ще допринесе за цялостната картина и верифицира някои от твърденията в студията, като ги конкретизира. Един от тях се отнася до необходимостта от увеличаване броя на практическите занятия. Стажант-студентите подчертават предоставянето на възможността за повече практически дейности, а и самите те да изнесат урок по време на следването си (*„...да преподаваме самостоятелно за кратък период от време ... но да усетим какво е да застанеш пред толкова деца...”*). В контекста на това обаче особено относно педагогическата практика, а и във връзка с натрупването на личен опит в работа и взаимодействие с ученици, факторът е изграждането на конкретни представи за това „Какво е урокът?“ в съчетание с усещането ти самия да го сътвориш (*„Според мен лично би било хубаво, преди студентите да започнат практиката, да се опитат да изнасят уроци самостоятелно. По този начин до голяма степен ще се преодолеят и затрудненията и ще се изгради и представа за това как трябва да се подготвят“*). Определено в областта на педагогическото теорията се различава от практиката, като всяка една от тях има своето съществено значение за формирането на бъдещия професионалист. Самите стажант-учители в процеса на своята преддипломна практика се установили това и го посочват като аргумент по отношение на необходи-

мостта от допълнителни умения („Теорията се различава до известна степен от практиката и това е основна пречка за пълноценно справяне“). Важно е да се отбележи, че студентите посочват и необходимост от допълнителни знания и умения в областта на отделните методики, а заедно с това и разработване на план на урок („Повече обсъждане на игрови методи в преподаването, защото в един момент идеите се изчерпват. По „методика на обучението по“ – да се разработват повече примерни план-конспекти на уроци“).

Анализът относно необходимостта от допълнителни знания би могъл да се интерпретира не само като нужда от усъвършенстване на учебното съдържание при подготовката в специалността, защото от особено значение е овладяването на определени знания и умения от страна и на самите студенти. Заедно с това, на основата на достигнатите резултати, не бихме могли да генерализираме конкретни изводи. В рамките на тези разсъждения можем да посочим един от отговорите от положителния спектър в изведените данни, който кореспондира с изказаното („Мисля, че всички знания и умения, които получаваме в университета, са достатъчни, за да се справим с преддипломната държавна практика, естествено, най-важен ключ тук е мотивацията и доколко са усвоени знанията, предоставени от преподавателите и дисциплините“).

Впечатление прави фактът, че особено голям дял от студентите препоръчват както базовото училище, така и своя учител-наставник за бъдеща работа със стажант-учители (фиг. 6).



Фиг. 6

Както се вижда на фигура 6, по отношение на този аспект от формулирания изследователски въпрос стажант-учителите (94,4%) са категорични в своя отговор и биха препоръчали своят учител-наставник да бъде такъв и през след-

ващата учебна година. Заедно с това, но в сравнителен план с малко по-нисък показател, те биха препоръчали базовото си училище (91,7%). И в двата случая само един студент (2,8%) категорично не би препоръчал своя учител наставник и един студент (2,8%) базовото училище за последваща работа по държавна преддипломна практика, без да дава конкретна обосновка за това. Тук се наблюдава наличие на отговори, попадащи в неутралния спектър на скалата, тъй като малък процент от изследваните лица са оставили този въпрос без отговор – относно препоръка за учителя-наставник (2,8%) и за базовото училище (5,6%).

Интерес представляват аргументите, с които 36-имата студенти обосновават своите отговори. Техният анализ разкрива взаимодействието в процеса на стажантската практика между стажант-учителя и учителя наставник, както и показва оценката относно протичане на практическото стажуване. Паралелно с това аргументите са показател и за отношението на студентите към самото училище и средата, което неминуемо влияе върху цялостната реализация на стажантската им практика. В рамките на изцяло положителните отговори, в отделните препоръки, които всеки от студентите формулира относно неговия учител-наставник да бъде такъв и през следващата академична година, прави впечатление употребата на суперлативи като „прекрасен“, „изключителен“, „страхотен“. В голяма степен повечето от тях в аргументите си извеждат човекът – професионалист с много положителни лични качества (*„Категорично да! Учителят има много добър подход към децата. По време на практиката ми помагаше винаги, когато изпитвах затруднения, сподели ми много неща от професионалния си опит. Запозна ме с всичко, което ме интересуваше...“*). За по-ясно представяне на аргументите можем да ги поставим в три групи. Първата от тях се отнася до техния професионализъм, а именно: прекрасен професионалист; страхотен професионалист; отличен преподавател; изключителен професионалист; преподавател с иновативни идеи; изключителен професионалист и педагог със завидни качества, умения и подход към децата. Втората група се отнася до личностните качества, като тук се очертава тенденцията студентите да подчертават значението конкретно на характеристики като: усмихнат; отговорен; отзивчив; спокоен. Третата група се отнася до качества на учителя наставник, които се проявяват в работата и общуването със стажант-учителя, и те са: подкрепя; съдейства; съветва; проявява изключително разбиране и желание да подпомогне развитието на стажант-учителя; споделя опит и показва на бъдещите учители; възискателен, но съзнателно с цел по-добра подготовка и самоподготовка на стажант-учителя; умение да предразполага стажанта и да помага тогава, когато е необходимо; умения за координиране на съвместните дейности.

Една от основните функции на преддипломната практика е не само натрупването на личен педагогически опит от страна на студента, но и получаването или засилването на мотивацията чрез личния пример на учителя на-

ставник, което е от значение в тяхното взаимодействие. Именно в контекста на мотивацията студентът, който отговаря категорично против да направи препоръка, посочва причината (*„Надявам се този учител-наставник никога да не бъде такъв отново. Демотивира“*).

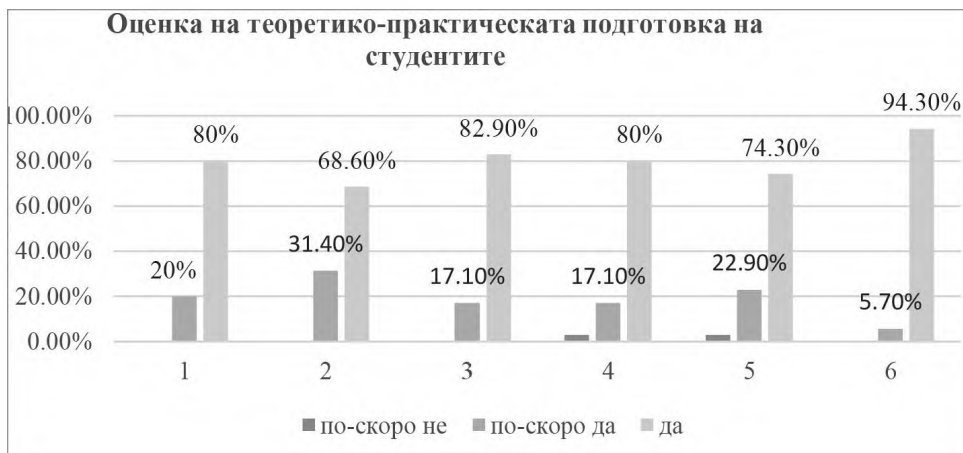
В конкретните препоръки от страна на студентите, свързани с идеята училището да е базово и следващата година, при положителните отговори прави впечатление, че аргументите за това в немалка степен са обусловени от причината, че в училището учат умни, интелигентни и дисциплинирани, добре възпитани и мотивирани деца (*„Да. На мен лично ми хареса и децата са не само умни, но и също така добри и възпитани“*). Друга част от обосновките са свързани с материалната база, изградената система за сътрудничество с Факултета по педагогика и съответно добрата професионална дейност със студент-стажантите (*„Да, защото училището има изградена и работеща система за въвеждане на стажант-учителите, а също така и материална база“*). Паралелно с това част от обосновките са въз основа на престижа на училището. Част от студентите пък посочват като аргумент професионализма на педагогическия екип, колегиалността, уважение един към друг и към учениците, както и сътрудничеството сред педагогическия колектив. Не на последно място следва да се посочат и определят като ценни аргументите в зависимост от самото отношение към студентите, а именно – подкрепяща среда (*„Бих го препоръчала, защото в него работят професионалисти и хора, които проявяват разбиране, отзивчивост и подкрепа в работата си със студентите и тяхното насърчаване за бъдещи дейности в училище“*). Посочените конкретни аргументи бихме могли да определим като показателни и по отношение на добрата подготовка и организация на стажантската практика на студентите от страна на Факултета по педагогика в избора на базови училища и преди всичко на учители-наставници.

В допълнителен коментар към оценката на практиката студентите насочват вниманието към различни аспекти. 11,1% по отношение изготвянето и характеристиките на портфолиото го определят за изключително голямо, сложно, дори с посочена критика към съдържанието – (*„има излишни неща“*). Често в коментарите се наблюдава обвързването на обема с изискването за повече работа в попълването му на отделните компоненти (*„От мен беше поискано от старши учител в училището да изкарам практиката за две седмици и документацията е непосилна за такова време. Протоколите трябва да се обмислят, а при липса на време това не е възможно“*). В резултат на направеното изследване, въз основа на достигнатите резултати, се потвърждава идеята за усъвършенстване на изработеното портфолио. В един от допълнителните коментари в самооценката е посочено – *„Въпреки че това е преддипломна практика, прекарах повече време в попълване на документация и подготовка за самата практика, отколкото практикувах реално. Това за мен е*

излишно, документацията може да се съкрати, а часовете за практика да се увеличат...“. Интерес представлява един от отговорите, който дори формулира конкретна идея относно усъвършенстването на портфолиото и цялата документация за преддипломната стажантска практика на студентите („Да се намали/съкрати обемът на портфолиото. Дневникът е ненужен. Може да се добави допълнителна бланка за дейности с учителя-наставник извън тези, свързани с обсъждането на уроците за изнасяне. Или в свободен текст всеки да опише тези дейности“). Посочените резултати кореспондират с по-горе изложената идея в студията относно съдържанието на портфолиото.

Третата изследователска задача, поставена пред настоящото проучване, е свързана с начина, по който учителите-наставници оценяват подготовката и работата на студентите в хода и цялостно след приключването на държавната педагогическа практика¹². Данните за отговора на този въпрос се съдържат в междинния и във финалния доклад, които учителят наставник подготвя. За пръв път с въвеждането на портфолиото за държавната практика, в унисон с изискванията на нормативната уредба, учителят може да изрази своето мнение както за академичната подготовка на студента, така и за отделни параметри от неговата дейност в хода на стажантската практика. Данните са базирани на общо 35 попълнени междинни доклада.

По отношение на теоретико-практическата подготовка, оценката на учителите е особено положителна (фиг. 7).



Фиг. 7

¹² Автор на анализа е доц. д-р Йонка Първанова.

Легенда: Студентът...

1. Притежава добра педагогическа подготовка
2. Познава основните съдържателни компоненти на учебните програми по предметите, по които преподава.
3. Може да състави план на темата, съобразно спецификата на учебния предмет, поставените дидактически цели
4. При педагогическите взаимодействия умее да отчита възрастовите особености на учениците.
5. Притежава добри познания и умения за боравене с документацията, регламентираща функционирането му като стажант-учител.
6. Съобразява се с изискванията, заложи в училищна документация по време на стажуването си.

Прави впечатление, че при 4 от 6-те твърдения оценките на учителите-наставници са изцяло в положителния спектър, с преобладаващ дял на отговор *да*. Най-високо е оценена подготовката на студентите да се съобразяват с изискванията, заложи в училищната документация по време на стажуването, както уменията да съставят план на темата съобразно спецификата на учебния предмет и поставените дидактически цели.

Макар и оценено изцяло положително твърдението, че студентът „познава основните съдържателни компоненти на учебните програми по предметите, които преподава“, най-висок дял има отговорът *по-скоро да* – 33,4%, което показва, че макар учителите да считат, че тази част от подготовката на студентите е налице, все пак съществуват възможности за нейното подобрене. Явно се забелязват пропуски при подготовката по отделните методики.

Отговори в отрицателния спектър *по-скоро не* са налични само при две от твърденията, свързани с теоретико-практическата подготовка на стажант-учителите: уменията да се отчитат възрастовите особености на учениците и уменията да се борави с документацията, която регламентира техните функции. Подобно мнение е споделено само от един наставник-учител (2,9%).

По отношение на изпълнението на задълженията в хода на практиката оценката на учителите-наставници е също така висока (фиг. 8).



Фиг. 8

Легенда: Студентът...

1. Отнася се отговорно към задълженията си, като планира предварително и съгласува с учителя-наставник дейността си.
2. Навреме осъществява планираните и съгласувани с учителя наставник дейности.
3. Подготвя и представя на учителя наставник план по темата няколко дена преди реализирането на урока.
4. Отчита предложените корекции и коректно ги отразява в плана.
5. Формулира адекватни дидактически и възпитателни цели на урока.
6. Подготвя се за реализацията на всеки планиран урок, като търси съдействие от учителя-наставник с цел по-ефективно постигане на поставените дидактически и възпитателни задачи.
7. Съблюдава основни изисквания към урочната работа като: нагледност, активност, достъпност, индивидуален подход, създава условия за трайно усвояване на знанията, придобиването на умения и др.
8. Използва разнообразни възпитателни методи и средства при реализирането на планираните уроци, като се съобразява със спецификата на класа.
9. Използва разнообразни дидактически методи и средства като се съобразява с нивото на познавателно развитие на учениците.
10. Установява благоприятна работна дисциплина в класа по време на учебния час.
11. Поддържа дисциплината в класа по време на часа и в междучасията.
12. Създава мотивираща учебна среда в часовете с цел стимулиране ученето на учениците, отнася се към учениците с уважение, създава с тях позитивни отношения.
13. Осигурява на учениците адекватна, стимулираща и своевременна обратна връзка за техните постижения.
14. Разпределя учебните дейности съобразно дидактическите и възпитателни

цели, тематичното съдържание и възможностите на учениците.

15. Демонстрира уважение към учителя-наставник, другите колеги от педагогическия състав и спазва политиките и етичния кодекс на училището.
16. Подпомага работата на учителя в часовете.
17. Подпомага работата на учителя, като съдейства при организация на междучасията, извънкласни дейности, взаимодейства с учениците по подходящ начин в подкрепа на учителя.

Оценката на 11 от 17 твърдения е изцяло в положителния спектър, което сочи, че студентите изпълняват задълженията си в хода на практиката съобразно очакванията на учителите-наставници и вменените им функции. С най-голям дял категорично положителни отговори са оценени твърденията, свързани с демонстрирането на уважение към учителя-наставник, другите колеги и спазването на етичния кодекс на училището (97,1% отговори *да*), навременно осъществяване на планираните дейности, създаването на мотивираща учебна среда в часовете и стимулиране на учениците за работа (91,4% отговори *да*), подготовката на стажант-учителите за реализацията на планираните часове със съдействие от учителя наставник и съобразяването с посочените от него корекции (88,6% отговори *да*).

Доколкото всички твърдения в междинния доклад са оценени основно положително от учителите, прави впечатление, че при някои от тях делът на изцяло положителната оценка (отговор *да*) е по-нисък в сравнение с други и, съответно, по-голям е делът на отговорите *по-скоро да*, което говори за наличие на недостатъчна формираност на умения или за изпълнение на тези задължения в степен, която не удовлетворява напълно учителя-наставник.

С най-висок дял несигурност на положителната оценка е твърдението, свързано с това дали студентът съблюдава основни принципи в урочната работа като нагледност, активност, достъпност, индивидуален подход, създаване на условия за трайно усвояване на знанията (42,9% отговори *по-скоро да*). Веднага след него се нареждат дейности като използването на разнообразни дидактически методи и средства, съобразени с нивото на познавателно развитие на учениците и поддържането на дисциплината в класа по време на часа и в междучасията (с 34,3% отговори *по-скоро да*). Въпреки цялостно положителните оценки 65,7% – категорично *да*) от учителите-наставници на изпълнението на тези дейности наличието на „колебания“ в техните отговори не бива да бъде пренебрегвано, защото именно тези колебания могат да се възприемат като сигнал за необходимост от усъвършенстване на подготовката на студентите в съответните области и за необходимост от осигуряване на повече практически занимания, в рамките на които студентите да усъвършенстват съответните умения. Особено значим е фактът, че това са дейности, пряко свързани с реализацията на учебно-възпитателния процес, а именно – изискванията към урочната работа, използването на разнообраз-

ни методи и средства и поддържането на дисциплината. Това са ключови за педагогическата подготовка умения и студентите би следвало да ги притежават и да могат да ги приложат в рамките на преддипломната практика и в последствие в своята работа като учители.

Както и при оценката на теоретико-практическата подготовка, и тук негативните оценки за изпълнението на студентите са относителна рядкост. Само двама учители са посочили, че студентите по-скоро не са подкрепили тяхната работа в часовете и работата им в междучасията и организирането на извънкласни и извънучилищни дейности.

Тези разсъждения кореспондират и с достигнатите резултати от анализа на отворените въпроси към учителите-наставници. Само 24,3% от 35-те учители наставници са се възползвали от възможността да добавят допълнителен коментар при откритите въпроси в *междинния доклад* (Приложение 3)¹³. 22% се отнасят до характеристики, които студентите са проявили в процеса на своята преддипломна практика. В голяма степен те попадат в изцяло положителния спектър на скалата, (*„Много отговорна и амбициозна. Създава отлична атмосфера по време на час. Много добро отношение към учениците. Отлично разпределя дейностите по време на урок“*). С цел по-ясното представяне те могат комплексно да се изведат по следния начин: проява на отговорност, старание при различни дейности; активност; умения и желание за работа и проява на добро отношение към учениците; умение за създаване на отлична атмосфера по време на учебен час; отлично разпределение и планиране на урока, както и дейностите по време на неговото осъществяване; използване на разнообразни дейности и методи; проява на спокойствие, отзивчивост и отлична подготовка; притежание на мотивация и професионална компетенция; умение и проявление на уважение и търпение към учениците. Независимо че много малък дял от изследваните лица са счели за необходимо да оставят този допълнителен коментар, без да формулираме генерални обобщения, следва да отчетем тези данни и като фактор за добрата фундаментална и профилирана подготовка на студентите в рамките на четиригодишното им следване.

Един от допълнителните коментари, обаче, е изцяло негативен и насочва към липсата на добра концентрация и практика за овладяване и приложение на високите теоретични знания при студента (*„Необходима е по-добра концентрация и практика за овладяване и приложение на добрите теоретични знания. Желанието е водещо при реализацията в работния процес, който е много динамичен, разнороден и целенасочен. Доближаването до ниво НУП е трудно и еднообразно“*). В противоположност представените положителни коментари показват изиявяването на добрата академична подготовка на студентите в комплект с личностни качества, необходими за професионална педагогическа реализация. Наличието на една препоръка корес-

¹³ Отново автор на анализа е гл. ас. д-р Марияна Ив. Илиева.

пондира в известна степен с гореизложеното по отношение на уменията на студентите за оценяване на учениците и приложението на различни похвати за получаването на обратна връзка от тях в учебната дейност (*„Бих препоръчала повече внимание към екипната работа и повече дейности за т.нар. „обратна връзка“ и резултатност от работата“*).

Като цяло в резултат на данните, получени от междинните доклади, може да се каже, че учителите-наставници оценяват сравнително високо както подготовката на студентите, така и изпълнението на задълженията им в хода на преддипломната педагогическа практика. Докато взаимодействието с учителя е на добро ниво, то реализацията на учебно-възпитателния процес в разнообразни негови параметри би могло да се подобри, като се подсили подготовката на студентите и най-вече се осигурят повече възможности за практически занятия.

Оценката на учителите-наставници за работата на студентите по време на държавната преддипломна практика включва и попълването на *финален доклад*, в който те могат да дадат в свободна форма своето мнение и оценка за работата на студента след приключване на практиката. Финалният доклад се изисква съобразно нормативните разпоредби, уреждащи педагогическия стаж на студентите. Основната му функция в портфолиото е учителят да може пълноценно, изцяло след приключване на практиката, да сподели своето мнение по въпроси, свързани с подготовката на студента, неговата работа в базовото училище, необходимостта от допълнителна подготовка и други.

Въз основа на направения анализ следва да се формулира заключението, че академичната подготовка на студентите е на високо ниво. Въз основа на това следва да определим, че отговорите на учителите-наставници категорично попадат в положителния спектър на скалата. В контекста на определението за получена много добра теоретична, методическа, а някои от тях посочват и практическа подготовка, учителите-наставници поставят като основен фактор за бързата адаптация проявата на компетентност, умения и съответно високи постижения при реализирането на различни педагогически дейности в рамките на протичането на практиката от страна на стажант-учителите (*„Стажантката притежава отлична педагогическа подготовка. Познава компонентите на учебните програми и спецификата на учебните предмети, които преподава“*). Независимо от това двама от учителите-наставници посочват в своите коментари необходимостта от повече практически занятия.

И ако по отношение на подготовката на студента за педагогическа дейност оценките се определят като *много добра* и *отлична академична подготовка*, то относно цялостното представяне на стажант-учителя оценките са по-ясно конкретизирани, което дава възможност да се открият няколко аспекта, на които са акцентирали учителите-наставници. В оценката на **цялостното представяне на студента** бихме могли да отличим коментарите в три посоки, а именно:

- по отношение на качествата, които притежават – мотивация и старание;

- по отношение на работата – предварителна подготовка, планиране на отделните уроци и успешно реализиране на учебния процес;
- по отношение на работата с учениците – с акцент върху взаимодействието и общуването с тях, проява на такт и позитивното отношение.

Важно е да се посочи, че общата оценка на работата на студента е в положителния спектър на скалата, като само две оценки са с негативен резултат и съответно попадат в противоположния-отрицателния спектър на скалата. Поставянето на негативната оценка е обоснована като цяло с недостатъчната педагогическа подготовка от страна на студента (*„Подготовката за работа е недостатъчна, часовете не са добре планирани, недостатъчно планирани задачи към урока“*). В голяма степен оценката е комплексна и би могла по-ясно да се представи чрез написаното от един от базовите специалисти – (*„Планира и подготвя дидактическия материал по методическите единици, разработва компетентно уроците, осъществява контакт и проявява отговорност към учениците, родителите, колегите. Проявява педагогически умения“*).

Независимо от поставените оценки относно подготовката и работата на студента в хода на стажантската практика по-голямата част от учителите-наставници формулират и конкретни препоръки за подобрене на работата му. От всички, 35 на брой, само 11,1% попадат в неутралния спектър на скалата, като не дават никакъв отговор. Анализът и конкретните данни предпоставят възможност да се диференцират в няколко аспекта, като един от тях се отнася до достигнати компетенции, но и потребността от тяхното усъвършенстване, като в рамките на това са:

- изготвянето на план-урок;
- използване на разнообразни методи по време на учебния час;
- употреба на стратегии за поощряване на ученици за проява на творчество, самостоятелност и самоконтрол;
- техники за владеене на дисциплината на учениците.

В следващите аспекти обособяването е по следния начин:

- увереност във възможностите си и в работата си; изразяване на емоционалност в малка степен.
- усъвършенстване във взаимодействието си и общуването с учениците; увереност в работата си, за да се достигне овладяване на класа, контролиране, дисциплина и задържане на вниманието; строгост и взыскателност.
- повече педагогически опит, с идея за необходимост от увеличаване на практическите занятия по време на университетското си образование по специалността.
- потребност от общообразователна подготовка; усъвършенстване на методиката по български език.

В изложението до момента, в отделните аспекти, идеята за потребност от увеличаване на часовете за практически занятия се очертава като генерална. В контекста на това са някои допълнителни коментари, от общо 11, към финалния доклад, като единият от тях е именно по посока на тази необходимост. Останалите допълват своя финален доклад, като насочват вниманието към високата педагогическа компетентност и личностни качества („*Методически добре подготвена, сериозна и отговорна. Търпеливо и съзнателно подхожда към разработването на темите. Активна и отворена за нови идеи. Проявява уважение към учениците*“). При анализа на отворените въпроси прави впечатление проявата на амбиция и мотивация в студентите за реализация в учителската професия.

Четвъртата изследователска задача е свързана със **степеня на готовност на стажант-учителите да започнат работа в училище и налице ли е желание от тяхна страна да постъпят в базовото училище, ако имат такава възможност**. Източници на информация тук са Бланката за оценка на стажантската практика, попълнена от 36-имата студенти, и на финалните доклади на 35-имата учители¹⁴.

Висшето образование представлява сериозна инвестиция на средства и усилия и възможността за реализация по завършената специалност е от особено значение. Тази реализация е свързана, от една страна, с обективни фактори като състоянието на пазара на труда в съответния сектор, а от друга – с желанието на младите хора активно да търсят работни места и да се интегрират в областта, в която са получили висше образование. Ето защо интерес представлява до каква степен завършилите през 2018 г. студенти изявяват желание да търсят и намерят работа като учители. Като част от оценката на практиката на стажант-учителите беше зададен въпроса дали биха кандидатствали, ако в базовото им училище се открие работно място? Макар и ограничен като формулировка този въпрос дава първоначална представа за намеренията за реализация в системата на училищно образование. Факт е, че почти всички студенти (без един) препоръчват своите базови училища за приемане на студенти и в следващите години, което говори, че като цяло имат положително отношение към конкретната образователна институция. Това е своеобразна оценка и за добрия подбор на училищата, с които работи Факултетът по педагогика. В такъв случай, при наличие на работно място в нея, би могло да се очаква, че те ще кандидатстват и ще се опитат да се реализират като учители в среда, която вече познават от практическото си обучение.

За съжаление получените данни показват една малко по-различна картина (фиг. 9).

¹⁴ Обработката на отговорите е направена от доц. д-р Йонка Първанова.



Фиг. 9

Както се вижда, едва 45,7% от стажант-студентите категорично заявяват, че биха кандидатствали за свободно работно място в своето базово училище. Към тях могат да се добавят и онези 25,7%, които посочват отговор *по-скоро да*. Липсата на категоричност на отговора в тази група може да се дължи на все още неизчистени житейски планове, желание за продължаване на образованието в по-висока степен или на естествено гърсене на друго подходящо от гледна точка на студента поприще. Факт е, че 8,6% категорично посочват, че не биха кандидатствали за работно място в базовото училище, а 5,7% – по-скоро не биха желали да работят там. Интересно би било да се установи дали има промяна в мнението преди и след провеждането на практиката? Дали попадането в реалната училищна атмосфера не „разбива“ илюзиите на бъдещите учители за условията и начина на работа в нея? Налице са и 14,3%, които откровено посочват, че не могат да преценят и да дадат отговор на поставения въпрос. При тях все още няма формиран уклон (за или против) реализацията като учител в базовото училище.

Желанието за реализация на завършващите студенти в образователната система е от особено значение за бъдещата им професионална дейност. От друга страна, стои и въпросът за тяхната готовност за включване в училище, която е резултат от цялостната им теоретико-практическа подготовка в рамките на бакалавърската степен. Доколкото учителите наставници познават добре практическата реалност на училището и работата на прикрепения към тях стажант-учител, именно те са лицата, които биха могли най-обективно и пълноценно да преценят в каква степен студентът е готов да се впише ефективно и адекватно в училищната среда.

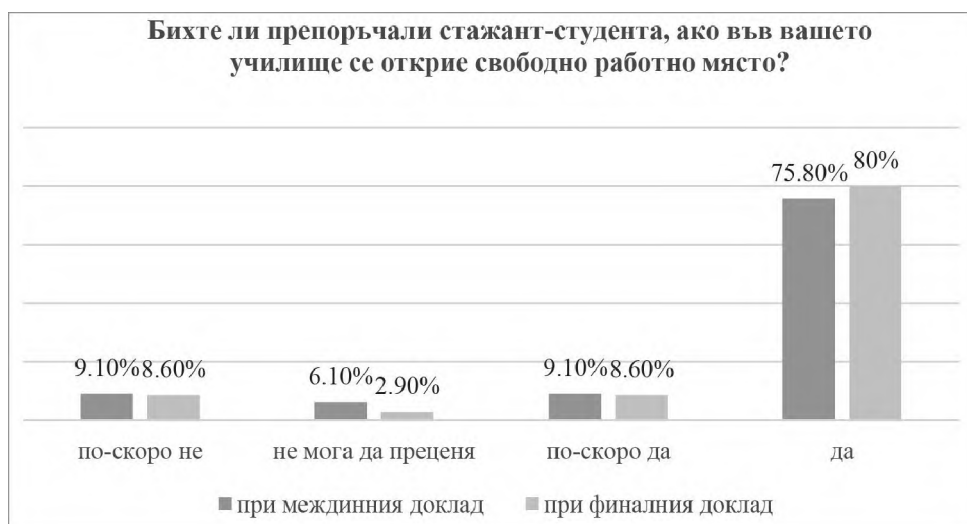
В обобщение на анализа на откритите отговори относно готовността на студента за работа следва да се определи становището, че те са в рамките на положителния спектър от скалата, защото 35-имата учители наставници във финалния доклад в голяма степен отговарят положително¹⁵. Според един от тях, въз основа на подготовката и проявеното в рамките на преддипломната практика желание, студентът може да започне своята професионална кариера под ръководството на учител наставник. По-голямата част от останалите са категорични, че студентът е готов да започне работа в училище (*„Студентката е готова да започне работа в училище. Владее аудиторията, умее да поставя задачи и да изисква. Отделя необходимото време и внимание, за да планира урочната работа“*). Все пак 17,4% от учителите наставници, без да изразят ясно отрицателна позиция по отношение на готовността на студентите за работа, посочват необходимостта от различни условия и потребности. Комплексно те се отнасят до: необходимост от по-голяма увереност; по-задълбочена подготовка, особено по български език и литература; повече практическа и при възможност продължителна практика, което е предпоставка за преодоляване на неувереност, както и за овладяване маниера и езика на достъпност към обучаваните; формиране на способност за оказване на помощ и едновременно извличане и получаване на необходимата информация обратно; като цяло работата с повече деца, защото овладяването им би създало трудности.

Един от отговорите насочва вниманието към мнението доколко един млад току-що завършил човек би могъл да се отдаде на учителската професия и в каква степен. То намира отговор в следната написана мисъл: *„Стажант-учителят има нужната подготовка и може да започне работа в училище. Трудности в работата винаги има, но отношението на колегата е положително и трудностите ще бъдат преодоляни“*, а това би могло да се определи и като мотивация за професионално усъвършенстване.

Оценката на готовността на студента за вписване в училищна среда може да се изрази и чрез готовността на учителя наставник да го препоръча за заемане на работно място в съответното базово училище, ако такова се открие¹⁶. Този въпрос към учителите наставници е включен както в междинния, така и във финалния доклад и дава възможност да се види дали има някаква промяна в оценката му за подобна препоръка (фиг. 10).

¹⁵ Анализът е на гл. ас. д-р Марияна Ив. Илиева.

¹⁶ Обработката на отговорите е направена от доц. д-р Йонка Първанова.



Фиг. 10

Както се вижда, учителите-наставници в значителна част категорично биха препоръчали своя стажант-учител за заемане на свободно работно място в базовото училище. Този дял дори отбелязва леко повишение от почти 5%, докато отговорът *не мога да преценя* намалява значително от междинния към финалния доклад. Едва 8,6% от учителите посочват във финалния си доклад, че по-скоро не биха препоръчали стажант-студента за заемане на работно място в тяхното училище. Групата на положителните, но колебаещи се отговори (*по-скоро да*) е между 9,10 и 8,6%, като дава индикации, че макар като цяло да оценяват готовността на студента за работа положително, тези учители биха имали определени резерви при препоръчването на стажант-учителя. На какво се дължи това, не може да се даде отговор в настоящото изследване, но би могло да се предположи, че е свързано с оценките на готовността на студента за работа, и по-точно главно с препоръки за подобряване на определени области от неговата работа и с впечатлението, което самият стажант-учител е оставил по време на практическата си работа.

Като цяло на базата на представените по-горе данни може да се каже, че учителите-наставници оценяват високо готовността на студентите да започнат работа в училище и в голямата си част (80%) биха ги препоръчали за заемане на щатна длъжност в тяхното училище, макар че при някои са налице резерви. Същевременно, само 45% от тези студенти са категорични, че биха кандидатствали за такава щатна длъжност в базовото училище, което сочи, че е налице диспропорция между гледните точки на студентите и на учителите-наставници. Към момента като че ли училищната система в по-голяма сте-

пен е готова да приеме завършващите студенти, отколкото самите студенти да стартират професионалната си реализация в нея.

Изключително голям обем от работа бе извършен по подготовката на стажантската практика съгласно новите изисквания. Това обстоятелство, както и необходимостта от установяване на ефекта от тази работа, наложи да бъдат изследвани всички участници, **включително и университетските преподаватели**¹⁷. Анализирани са отговорите на всички 16 преподаватели, попълнили анкетната карта.

При осъществяването на всяка дейност един от ключовите ресурси е информационният. В този контекст е и първият въпрос в бланката на анкетната карта, а именно: *„Въз основа на вашето наблюдение (главно от изпитния урок, но не само), доколко предварителната информация за практиката е достатъчна за студентите, за да се справят успешно?“*. Доминиращият отговор – над 62,5% е, че информацията е била напълно достатъчна, а на 25% им е трудно да преценят, вероятно доколкото нямат пълен поглед върху процеса, тъй като не присъстват на този инструктаж. А иначе информацията по повод практиката започна да протича още от пролетта на 2017 г. по време на традиционния образователно-консултативен семинар със студенти „Академични хоризонти“. Преминава се през консултации с членове на комисията по практическата подготовка на студентите в специалност Педагогика, за да достигне кулминацията си през март 2018 г., когато беше осъществен подробен инструктаж на студентите, какъвто по традиция се прави и от преди въвеждането на портфолиото. Подобна картина се проектира и в отговорите на следващия въпрос – *Според вас в каква степен настоящото портфолио, вече преминало тестване в реални условия, съдейства за оптималното протичане на държавната преддипломна практика (степенувайте всеки от посочените отговори като 1 – най-малко; 2 – малко; 3 – средно; 4 – много; 5 – най-много)*. 62,5% посочват много, а 18,8% най-много като степен, насочена към приноса на така подготвеното портфолио за успеха на практиката. Само 6,3% са посочили най-малко. Процентът е незначителен, но той вероятно се дължи или наистина на разочарование, или на убеждението, че не инструментите, а хората, които ги прилагат, не го правят добре. Все пак е впечатляващ високият процент на одобрителни отговори за първото провеждане на практиката чрез този нов инструмент. Това определено е мотивиращо за последващите издания, в т.ч. и от гледна точка на тяхното усъвършенстване.

Относно трудностите, които от гледна точка на университетските преподаватели срещат студентите в ролята на стажант-учители (*„Съгласно информацията, която сте получили от участниците в държавната преддипломна практика, стажант-учителите (студентите) срещат трудности при:*

¹⁷ Анализът на мнението на преподавателите е направен от доц. д-р Владислав Господинов.

степенувайте всеки от посочените отговори като 1 – най-малко; 2 – малко; 3 – средно; 4 – много; 5 – най-много“), те са главно в четири направления (отговор *средно*), макар и да не доминират на фона на останалите отговори:

- първоначалната адаптация (12,5%),
- изготвяне на работния график (12,5%) и
- попълване на дневника на стажант-учителя (25,0%) и, разбира се,
- по време на изнасянето на уроци (12,5%), но не и
- по време на изпитния урок (6,3%).

Вероятно тогава студентът вече е придобил необходимия опит и самочувствие. Като цяло според анкетираните преподаватели: *много* от практикантите срещат трудности при попълване на дневника на стажант-учителя (6,3%), при попълване на бланката от наблюдение на часа (12,5%), подготвяне на план на урока (6,3%) и при попълване на бланката за самооценка (6,3%). Честотата на тези отговори е малка (един до двама човека ги застъпват).

Вероятните причини за горепосочените отговори, макар и непораждащи тревога, съобразно получените стойности са:

Новост (за първа година се въвежда) на дневника на стажант-учителя, но вероятно и трудност да се разграничи личното от публичното, доколкото става въпрос за подобен жанр. Няма дадени предварително, а и в хода на практиката конкретна структура и насоки за попълването му. Това е част от възможността и за творческа изява на студентите и чрез документите, освен до определена степен при подготовката на уроците, доколкото другите бланки канализират много точно изискващото се от студента. Примерите за дневници са разнообразни, но не липсват и такива, които показват „намигване“ към процеса.

В епохата на глобализма, смесването на жанрове, култури и т.н. хората все по-трудно отграничават нещата, още повече че в живота те преливат едно в друго. Но за целите на науката и практиката бъдещият специалист е необходимо да може да идентифицира, да моделира. В този контекст проблеми с бланките за протоколи и за изнасяне на уроци винаги ще има. Важното е да се минимизират.

За бланката за самооценка е обяснимо, доколкото съществува в повечето случаи страх у студентите, че самооценката им може да повлияе на оценката върху практиката.

Как стои въпросът с гледната точка на преподавателите относно трудностите, които срещат учителите-наставници? Формулираният към тях въпрос е: *Съгласно информацията, която сте получили от участниците в държавната преддипломна практика, къде учителите-наставници срещат трудности при (степенувайте всеки от посочените отговори като 1 – най-малко; 2 – малко; 3 – средно; 4 – много; 5 – най-много).* Само по една възможност е посочен отговорът (6,3%) *най-много* – при изготвяне на финалния доклад. Срещу отговора междинен доклад, финален доклад и оценяване на студента по време на изпитния урок оценка *средно* са дали 3-има преподаватели

(18,8%) (по 6,3% за всеки отговор). Като цяло по отношение на междинния и на финалния доклад доминират отговорите *много рядко* (посочени съответно от 3 и 6 човека, т.е. 18,8% и 37,5%) и *рядко* (6 и 10 човека, т.е. 37,5% и 62,5%).

На въпроса *Какви проблеми срещнахте в рамките на държавната преддипломна практика (посочете накратко, ако е имало такива)?* от 16 преподаватели от факултета 9 са попълнили този въпрос и от своя страна посочват, че не са срещнали особени трудности в хода на участието си в стажантската практика. Посочените от тях отговори са основно: „Не е имало проблеми“. Като един от отговорите заслужава повече внимание: „Ограничено време за детайлно и задълбочено запознаване с всяко приложение, част от портфолио и дневник за дейността на студента (учител-наставник)“. Макар и само един този отговор подсказва за сериозен проблем, какъвто е дефицитът на време, тъй като преподавателите се запознават с материалите, създадени по време на стажантската практика, по време на изпитния урок. Това, от една страна, е много кратко време и, от друга – в определена степен пречи на проследяването на изпитния урок изцяло. В този смисъл би следвало да се помисли за бъдеща оптимизация, като например междинно посещение на преподавателите (както има междинен доклад от учителя) – самите преподаватели, както става ясно по-нататък от изследването, го желаят, или оценяване на студента не непосредствено след изпитния урок, а един учебен час или повече по-късно, когато изпитващият екип ще има по-ясна представа за начина на попълване на документацията от страна на студента и учителя.

На въпроса *Кои са трите положителни неща, които бихте отбелязали по отношение на приключилата през май 2018 г. държавна преддипломна практика в специалност Педагогика (степенувайте по важност, като на първо място поставите най-важното)?* колегите преподаватели отговарят по следния начин: „Беше добре организирана“ – този отговор в различни вариации е поставен от 2/3 от участниците (62,5%) на първо място, но също така и на второ (18,8%), а дори и на трето място, тъй като се акцентира на портфолиото като важен инструмент, който е помогнал за тази добра организация. На второ място сред посочените на първа позиция мнения е високата мотивация (18,8%) и добрата подготовка на студентите (6,3%), което може да се дължи както на мобилизацията на студентите в този финален за тях етап, имайки предвид, че те за първи път прокарват пътеката на този вариант на протичане на практиката, така и на обстоятелството, че този випуск е сред силните или др. Един човек е поставил на първо място усилията, вложени от всички участници: „Добра организация на всички лица, ангажирани в процеса по провеждането и финализирането на практиката“.

По отношение на оптимизирането на провеждането на преддипломната практика като цяло не остават безразлични и само 3-има колеги не дават предложения. Конкретният въпрос е: *В какви посоки евентуално виждате въз-*

можности за оптимизиране на държавната преддипломна практика в специалност Педагогика (степенувайте по важност, като на първо място поставите – най-важното и т.н.)? Тези предложения, разбира се, са фокусирани върху инструмента – портфолиото. Само 4-ма колеги (25,0%) са дали повече от едно предложение – (двама от тях, 12,5%, дори три). Най-много (31,3%) са предложенията по отношение намаляване на обема, включително чрез премахване на елементи или реструктурирането им. Желание за намаляване на обема на портфолиото, както вече стана ясно от изследванията с другите участници в процеса, в мнозинството си изказват и студентите и учителите. Практиката в другите две специалности – Социални дейности и Неформално образование – показва, че това е естествен процес и постепенно обемът намалява с от 1/3 до с 1/2. Но трябва да се има предвид, че в случая със специалност Педагогика възможностите не са много и големи, доколкото нормативните изисквания сериозно се наместват. Което от друга страна има и положителен потенциал в дългосрочен план – например възможност за възвръщане на статута на регулирана професия за учителската, след като има стандарти и строга регламентация. Бъдещето е това, което ще покаже. Другата основна линия, почти равностойна със споменатата вече, е ориентирана към предложение за междинно включване на преподавателя, което би помогнало за това да придобие по-ясна картина за хода на практиката на студента и от там по-обективна финална оценка. Междинното посещение е възможност за консултиране на студента с преподавателя (и не само), но и „генерална репетиция“ за изпитния урок, където изненадата обаче ще се загуби. Но защо трябва да се причиняват допълнителни емоции, особено негативни, в един толкова важен момент? Възможно е първоначално да се изпробва вариант, при който консултацията на студента и прегледът на хода на практиката да се осъществява в университета. По този начин би станало въпрос и за моменти, които студентът би се притеснил да сподели пред учителя. Определено подобна среща би трябвало да се направи и със самия учител. Възможно е скипът от преподаватели да си поделят ангажиментите. В едно от предложенията се предлага вариативност на елементи от портфолиото, т.е. студентите да дават свои предложения и начини на разработка, техния прочит.

Във въпрос 8 от анкетната карта преподавателите трябваше да посочат: *На основата на впечатленията ви доколко стажант-учителите (студентите) успяват да демонстрират (степенувайте всеки от посочените отговори като 1 – най-малко; 2 – малко; 3 – средно; 4 – много; 5 – най-много).* В анкетната карта са посочени 7 области, от които:

- адекватна понятийна употреба от областите на педагогическите, психологическите, управленските и методическите дисциплини (много – 43,8% и средно – 50,0%);
- умения за организиране на учебната работа в рамките на часа (много – 68,8 % и средно – 31,3%);

- поддържането на дисциплината в клас (*много* – 50,0% и *средно* – 43,8%);
- комуникативни умения с ученици, учители и други, имащи отношение към педагогическите взаимодействия часа (*най-много* – 18,5% и *много* – 68,8%);
- умения за методическо разработване на учебното съдържание (*най-много* – 12,5%, *много* – 56,3% и *средно* – 25,0%).

Средната степен доминира по отношение на умения за проверка и оценяване на учебните постижения на учениците (43,8%) и умения за работа с нормативни документи (50,0%). Именно тези две области са проблемни, тъй като при тях са посочени и присъстват и двете най-ниски степени, макар и със съответно 18,5% и 6,3%. Разбира се, тук хипотезите, които обясняват това състояние на нещата, биха могли да се формулират по няколко начина. На първи място с липсата на достатъчно опит у стажант-учителите в оценяването на постиженията на учениците и/или необходимостта от засилване на теоретичната подготовка, а също така и динамиката в промените на нормативните документи. Също така би могло да се предположи, че това мнение на анкетираните е провокирано от липсата на наблюдения по посочените позиции по време на изпитния урок, тъй като той – конкретният изпитен урок (както и повечето други нямат директна връзка с нормативната база), е свързан с преподаване преди всичко (което не изключва и оценъчния момент, разбира се, но по-рядко се случва в подобен тип урок).

Формирането на оценката по отношение на представянето на студента по време на изпитния урок е един от ключовите моменти в практиката. В този смисъл е важно какво точно оценяват университетските преподаватели. Предложена е възможност за степенуване на отговорите като 1 е най-малко; 2 – малко; 3 – средно; 4 – много, а 5 – най-много. А въпросът е: *Какво оценявате по време на изпитния урок?* От предложените възможности сумарно около 2/3 (общо 68,8%) от анкетираните отбелязват *много* и *най-много* по отношение на „наличие на съответствие между заложеното и реализираното“. Това е много обективна оценка, балансираща между традицията и креативността. Тъй като, от една страна, подчертава значимостта на организираността и последователността на процеса, защото, който не знае къде иска да отиде (т.е. не планира), ще стигне там, където не е очаквал, но от друга страна, дава и възможност за промени, които да се внасят според ситуацията, разбира се, варианти за още по-добро развитие на процеса. Сходни са стойностите по отношение на същите степени по твърдението „поддържането на дисциплината в клас“. Въпреки либерализацията в сферата на образованието дисциплината продължава да е важно условие за добри постижения. Насочването на децата и изискването да спазват определен ритъм и постоянство в усилията подпомага достигането до добри резултати. С най-висок процент (100% общо степени – *много* 25,0% и

най-много 75,0%) се отличава твърдението „използване на разнообразни подходи за мотивиране на учениците за пълноценно участие в образователния процес и постигане на добри резултати“. Съвременната динамична действителност предлага на децата изключително големи и разнообразни възможности, което поставя педагогическите специалисти в изключително сложна позиция. Защото те, от една страна, трябва да осигурят разнообразие, конкуриращо успешно това извън часа и извън училище, но, от друга страна, трябва да намерят баланс и да не се превърнат в своеобразни клоуни, защото в училището има място за забава, но то не е увеселително заведение. Сходна като акценти е позицията на анкетираните относно „ефективно разпределение на времето в час с оглед постигане на поставените цели“, съответно по степените *много* (43,8%) и *най-много* (56,3%). Значимостта на фактора време винаги е била много голяма, особено днес, когато динамиката на цивилизацията е ускорена, а концентрирането на учебно съдържание (често за сметка на възпитателната проблематика) поставя на огромно изпитание уменията в това отношение дори на педагози с голям опит. „Оценяване на постиженията на учениците в разнообразен контекст“ е друго ключово твърдение, което трябва анкетираните да степенуват. То е ключово, тъй като оценяването в класическия му вариант като изпитване пред дъската, например, не дава пълна картина на постиженията на учениците. За такава е необходимо те да бъдат включени в разнообразни дейности, които да дадат различни гледни точки на оценяващия (при това не само спрямо знанията) и той да има оптимална представа за постиженията на ученика в конкретния момент. Общо 43,8% и са посочили степените *много* и приблизително 31,5% *най-много*. Същите стойности, но разменени при двете степени, са получени по отношение на „способност на стажант-учителя да се владее“. Емоционалната интелигентност се превръща във все по-ценно качество във време на нарастване на девиациите в поведението. Съвременният педагог би трябвало да запазва спокойствие, да проявява емоционална интелигентност при все повече ситуации, които възникват в училище: агресия от страна на ученици, на родители, проблеми, провокирани от различността на участниците в процеса (различия в религиозен, етнически, социален, здравословен, полов и т.н. контекст). Много сходни са получените стойности при позициите „естествено поведение на стажант-учителя“ (43,8%), „използване от страна на стажант-учителя на разнообразни средства (учебник, тетрадка, книга, презентация, музика, образи – картини, фотографии и др.) и т.н.“ (50,0%). При „плавни преходи между отделните части“ доминира степен (50,0%). Значимостта на това е голяма и се отчита от всички останали участници – тяхното мнение попада в диапазона *средно* (25,0%) и *много* (31,5%). Сходна е картината при „осъществяване на междупредметни връзки“ – *средно* (43,8%) и *много* (25,0%) и *най-много* (31,5%).

Разбира се, акцентите, които поставят анкетираните преподаватели, са разнообразни и интересни, но с оглед на повишаване на обективността при оценяването на постиженията на стажант-учителя, улесняването на процеса като технически стъпки, съдържателни ориентири и увеличаването на прозрачността възниква въпросът за евентуално разработване на допълнителен инструмент (Скала за оценка), който да подпомогне процеса. В този контекст преподавателите бяха попитани следното: *Считате ли, че разработването на една подробна скала за оценка, която да ви се предоставя заедно с протокола за изпитния урок, би улеснила вашата работа по време на оценяването?* Възможните отговори са: „да, със сигурност“; „по-скоро да“; „нито да, нито не“, „не“ и „трудно ми е да преценя“. отговор „да, със сигурност“ е посочен от най-много участници (31,3%), а останалите отговори събират приблизително сходни стойности (12,5%) „да“ и 18,8% „по-скоро да“; 18,8% не дават предимство на „да“ или „не“, 12,5% отговорят с „не“, а един човек „трудно ми е да преценя“. По този начин общо 62,6% от отговорилите 16 попадат в гамата на отговорите, включващи частицата „да“. Като цяло резултатите показват необходимостта от разработването и апробирането на подобен инструмент макар и не с толкова категорично отбелязване на най-високата степен. Това е обяснимо с декларираната при предходен въпрос необходимост от намаляване на обема на портфолиото, което с прибавянето на такъв инструмент безспорно ще доведе до увеличаване. Друга причина за това равномерно разпределение са опасения на преподавателите доколко подобна скала няма да затрудни процеса и/или не включва неща, на които персонално държат.

Нерядко през годините, но и днес е дискуссионен въпросът и за броя на часовете, които студентите трябва да наблюдават. Въпреки това близо 68,8% от анкетираните университетски преподаватели са посочили, че броят им (15 към момента) не би трябвало да се променя, а други 18,8% са на мнение, че трябва да бъдат увеличени над нормативно заложените; на 12,5% им е трудно да преценят. По-различна е ситуацията при часовете за изнасяне на уроци вероятно поради това, че студентите са на прага на своята професионална реализация и необходимостта от повече практически дейности нараства. Мнозинството (56,3%) застъпва мнението, че броят на часовете, в които стажант-учителя е в главната роля, трябва да се увеличи при сегашни 22 часа, които са нормативно заложиени. Предложенията (общо 9 подадени) доминиращо са за още 10 часа допълнително практика (44,4%), а останалите – за 5 часа повече (33,3%), един човек (11,1%) предлага увеличение с 8 часа, и един човек – „да не се променя броят на часовете“. Практиката показва, че стажант-учителят „влиза в час“ и придобива самочувствие точно когато практиката трябва да приключи, а нерядко изпитният урок е преминал. В този смисъл е логично увеличаването на броя на часовете за изнасяне на уроци с 10 часа. Още повече, че това много

отчетливо се подкрепя и от учителите-наставници и от стажант-учителите на база на резултатите от изследванията с тях.

Относно цялостната оценка на проведената по този начин за първа година стажантската практика в специалност Педагогика (*Като цяло какви са впечатленията ви относно преминалата преддипломна педагогическа практика?*) колегията, взела активно участие, демонстрира добро ниво на реализъм и само/критичност. Общо 18,8% имат отлични впечатления, а други 50% от анкетираните имат много добри впечатления. Общо 25% поставят оценка „добър“. Част от оценката се базира и на впечатленията от учителите-наставници. Според 50% от преподавателите всички учители-наставници би трябвало да продължат и през 2018/2019 учебна година да бъдат базови специалисти, а 18,8% считат това за необходимо по отношение само на някои от тях. Останалите колеги срещат трудност при преценяване на въпроса. Тези резултати подсказват за стабилно ядро от базови специалисти – учители наставници, които осигуряват необходимото качество на практическата подготовка на бъдещите учители и същевременно по-високо ниво на неодобрение така да се каже в сравнение с студентите, което е обяснимо с много по-високата компетентност и опит на преподавателите. Подобна устойчивост се наблюдава и по отношение на членовете – университетски преподаватели на изпитната комисия – 43,8% от тях участват в процеса през последните 12 и повече години, а 12,5% – от осем до единадесет години, 25% – от четири до седем години, 12,5% – от една до три години, и един е за първа година. Доминиращо 62,5% от участниците в процеса са изпитали четирима студенти, 25% – петима студенти и 12,5% – трима. Като цяло, при евентуално въвеждане на Скала за оценяване и на инструмент оценяване на взаимодействието между стажант-учителя (студента) и учителя-наставник (титуляр) и междинно посещение, броят на студентите, с които ще бъде ангажирана всяка комисия, би било добре да бъде двама-трима.

Относно сектора за допълнителни бележки, препоръки или идеи по отношение на държавната преддипломна педагогическа практика са посочени две мнения:

- „Трябва да разработим портфолио с алтернативни работни листа и студентите да могат да избират кои да използват в работата си.“
- „Да се изисква обратна информация за впечатлението от взаимодействието между стажант-учителя (студента) и учителя-титуляр с цел онези от базовите учители, които две или три години получават позитивна оценка, да бъдат подходящо стимулирани от факултета или предложени за стимулиране от директорите или министъра на МОН.“

Изводи и обобщения

Студентите, учителите-наставници и колегите, членове на изпитните комисиии, в голяма степен дават положителна оценка на организацията и начина на провеждане на стажантската практика, както и на разработеното портфолио. Анализът на резултатите на отделните групи участници показва, че:

Студентите са удовлетворени от своята подготовка по фундаменталните и профилирани учебни дисциплини. По-голямата част от тях не са срещнали трудности в работата си с учителя-наставник, с класа или с ръководството и други членове на педагогическия състав. Голяма част от тях са се чувствали уверени при приложение на своите знания и по-точно при методите, подходите, принципите и средствата на обучение и възпитание, прилагани в училище. Същата увереност те имат при подготовката и планирането на часа и ефективното разпределение на времето в него с оглед постигане на поставените цели. Те обаче усещат празнина в подготовката си по отношение на пълноценното и ефективно взаимодействие с родители, колеги и други заинтересовани страни. Студентите не се чувстват подготвени и за оценяване на постиженията на учениците в разнообразен контекст, включително използването на различни видове оценяване съобразно поставените цели. Всичко това е знак за нас, преподавателите, на какво трябва да акцентираме при тяхната подготовка. Стажант-учителите дават висока оценка на екипа за предварителната подготовка и организацията по провеждане на стажантската практика. Висок е процентът на положителните оценки и по отношение базовото училище и техните учители-наставници.

Учителите-наставници оценяват високо теоретико-практическата подготовка на стажант-учителите от специалност Педагогика към Факултета по педагогика. Според тях те се съобразяват с изискванията, заложи в училищната документация, по време на стажуването, имат уменията да съставят план на темата съобразно спецификата на учебния предмет и поставените дидактически цели. Студентите успешно изпълняват задълженията си в хода на практиката съобразно очакванията на учителите наставници и вменените им функции, показват уважение към учителя наставник, другите колеги и спазват етичния кодекс на училището, навременно осъществяват планираните дейности, създават мотивираща учебна среда в часовете и стимулират учениците за работа. Въпреки положителните оценки учителите наставници отчитат и пропуските им в приложение основни принципи на обучение като нагледност, активност, достъпност, индивидуален подход, създаване на условия за трайно усвояване на знанията, при използването на разнообразни дидактически методи и средства, съобразени с нивото на познавателно развитие на учениците и поддържането на дисциплината в класа по време на часа и в междучасията.

Цялостната висока оценка за тяхната подготовка прави уверени учителите наставници, когато трябва да ги препоръчат за работа в училище.

Преподавателите, членове на изпитни комисии, също дават висока оценка на разработената портфолио и проведената стажантска практика. Последната е добре организирана, забелязва се висока мотивация и добра подготовка на студентите. Оценена е високо и ролята в процеса на учителите наставници. Разбира се, не липсват и препоръки и те са по посока на намаляване на обема, включително чрез премахване на елементи или реструктурирането им или дори разработване на алтернативни бланки, с цел студентите да имат възможност за избор. Своята оценка по време на изпитния урок те базират на наличие на съответствие между заложеното и реализираното, уменията да поддържат дисциплината в клас и използване на разнообразни подходи за мотивиране на учениците за пълноценно участие в образователния процес и постигане на добри резултати. Налице са очертани предложения за междинно посещение/консултация на преподавателите и изработване на скала за оценка на изпитния урок.

В заключение разработеното портфолио за стажантската практика доказва своята навременност и необходимост. Направените положителни констатации са добра обратна връзка за постигнатото, а бележките и препоръките са повод за усъвършенстване. Така направената организация и начинът на провеждането на стажантската практика е много добра. Тя е доказала своята ефективност през времето и е показател за високото качество на обучението, което Факултетът по педагогика предлага на своите студенти от специалност Педагогика.

ЛИТЕРАТУРА

- Пенкова, Р., Д. Денков и Б. Господинов (2018) Професионални и социално-демографски характеристики на педагогическите специалисти (анкетно проучване). – *i-Продължаващо образование*, том 13 – <https://diuu.bg/emag/7187/> (посл. отв. на 20.03. 2019). [Penkova, R. D. Denkov i B. Gospodinov. (2018) Profesionalni i sotsialno-demografski harakteristiki na pedagogicheskite spetsialisti (anketno prouchvane). – *i-Prodalzhavashto obrazovanie*, tom 13 – <https://diuu.bg/emag/7187/> (posl. otv. na 20.03. 2019).]
- Наредба № 12 от 01.09.2016 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти (Обн. – ДВ, бр. 75 от 27.09.2016 г., в сила от 27.09.2016 г.) [Naredba № 12 ot 01.09.2016 g. za statuta i profesionalното развитие na uchitelite, direktorite i drugite pedagogicheski spetsialisti (Obn. – DV, br. 75 ot 27.09.2016 g., v sila ot 27.09.2016 g.).]
- Teaching careers in Europe. Access, progression and support. Eurydice report. Published: 2018-07-05 – <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75cd71a1/language-en> (посл. отв. на 22.03.2019).

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

БЛАНКА ЗА САМООЦЕНКА на дейността на стажант-учител по време на преддипломна педагогическа практика

.....

(трите имена на стажант-учителя)

стажант-учител В.....КЛАС В.....

(наименование на училището)

Уважаеми колега, настоящата самооценка на практическата Ви подготовка в рамките на държавната преддипломна педагогическа практика е от особено значение за Факултета по Педагогика и за подобряване качеството на организиране и провеждане на практическото обучение на студентите.

Моля, оценете посочените по-долу твърдения. Оценъчната скала включва:

4 – да

3 – по-скоро да

2 – по-скоро не

1 – не

Приложете бланката за самооценка в портфолиото си за държавната преддипломна педагогическа практика.

Благодарим Ви!

1. В хода на практическото обучение усвоих/задълбочих/разширих знанията си за:

1.1. Нормативната уредба на училището и на дейността на учителя.	1 2 3 4
1.2. Дидактическите, възпитателните и методически аспекти от дейността на учителя.	1 2 3 4
1.3. Спецификите на учениците от съответната възрастова група и ролята на учителя в управлението на техните взаимоотношения..	1 2 3 4
1.4. Основните специфики при работата с родители, колеги и други заинтересовани страни и субекти.	1 2 3 4
1.5. Методите, подходите, принципите и средствата на обучение и възпитание, прилагани в училище.	1 2 3 4

2. В хода на практическото обучение усвоих/задълбочих/разширих уменията си за:

2.1. Работата с присъщата на учителя документация.	1 2 3 4
2.2. Подготовката и планирането на час съобразно спецификите на учебния предмет и интересите и потребностите на учениците.	1 2 3 4

2.3. Реализирането на учебно-възпитателен процес във формална учебна среда.	1 2 3 4
2.4. Прилагането на разнообразни методи и средства на обучение и възпитание в специфичната възрастова група и съобразно нивото и потребностите на учениците и съобразно поставените дидактически и възпитателни цели.	1 2 3 4
2.5. Поддържането на дисциплината в клас.	1 2 3 4
2.6. Самонаблюдение и саморефлексия с цел подобряване на педагогическата ми дейност.	1 2 3 4
2.7. Използване на разнообразни подходи и похвати за мотивиране на учениците за пълноценно участие в учебния процес и постигане на добри учебни резултати.	1 2 3 4
2.8. Целеполагане в контекста на различни учебни предмети (в дидактически и възпитателен аспект).	1 2 3 4
2.9. Ефективно разпределение на времето в час с оглед постигане на поставените цели.	1 2 3 4
2.10. Оценяване на постиженията на учениците в разнообразен контекст и използването на различни видове оценяване съобразно поставените цели, особеностите на учениците и спецификите на учебния предмет.	1 2 3 4
2.11. Пълноценно и ефективно взаимодействие с родители, колеги и други заинтересовани страни.	1 2 3 4
2.12. Взаимодействие с учениците във формална и неформална среда и поддържане на пълноценни взаимоотношения с и между тях.	1 2 3 4

Допълнителен коментар:

Моля, споделете в свободен текст своите коментари, идеи или друга информация, касаеща протичането на Вашата практическа подготовка и резултатите от нея, ако има такива.

.....

.....

.....

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

БЛАНКА за оценка на държавната преддипломна педагогическа/стажантската практика от

.....
(трите имена на стажант-учителя)

стажант-учител в.....клас в.....
(наименование на училището)

учител наставник:
(име и фамилия)

Уважаеми колеги,

Настоящата анкетна карта има за цел да проучи Вашето мнение и оценка за цялостното протичане на държавната преддипломна педагогическа практика. Информацията от нея е конфиденциална и ще бъде използвана единствено за подобряване на организацията и реализацията на практическото обучение на студентите във Факултета по педагогика.

Моля, отговорете на поставените въпроси максимално откровенно и обективно, като използвате следната оценъчна скала:

- 4 – да
- 3 – по-скоро да
- 2 – по-скоро не
- 1 – не

Благодарим за съдействието!

1. По отношение на подготовката, разпределението и организацията на стажантската практика и взаимодействието с преподавателите, ръководещи процеса от страна на Факултета по педагогика:

1.1. Предварителната информация за съдържанието, начина на протичане и задълженията на студентите беше достатъчно ясна, подробна.	1 2 3 4
1.2. Взаимодействието ми с екипа преподаватели от университета беше пълноценно и адекватно за решаване на възникнали проблеми	1 2 3 4
1.3. Портфолиото за преддипломната педагогическа практика е достатъчно ясно и подробно, като осигурява пълноценното планиране и реализиране на практиката.	1 2 3 4

2. По отношение на протичането на преддипломната педагогическа практика в конкретното училище:

2.1. Базовото училище има работещи процедури за въвеждане на стажант-учителите в дейността на училището.	1 2 3 4
2.2. Учителят-наставник познава изискванията за провеждането на практическото обучение на стажант-учителя.	1 2 3 4
2.3. Учителят-наставник подкрепя и въвежда стажант-учителя в дейността на училището и в работата с класа.	1 2 3 4
2.4. Учителят-наставник подкрепя стажант-учителя в разработването на плановите за учебни часове, когато това е необходимо.	1 2 3 4
2.5. Учителят-наставник споделя активно, пълноценно и достъпно своя педагогически опит със стажант-учителя	1 2 3 4
2.6. Учителят-наставник осигурява обективна, конструктивна и навременна обратна връзка процеса на педагогическата практика.	1 2 3 4
2.7. Учителят-наставник следи за навременното отразяване на дейностите на стажант-учителя в дневника за практиката.	1 2 3 4
2.8. Учителят-наставник изисква и коментира със стажант-учителите плановите на часовете преди тяхното провеждане, като осигурява насоки, препоръки и коментари с цел тяхното подобряване.	1 2 3 4
2.9. Учителят-наставник подкрепя стажант-учителя в разбирането и справянето с дисциплинарни и други проблеми в хода на учебните часове.	1 2 3 4
2.10. Учителят-наставник съдейства и подкрепя комуникацията на стажант-учителя с колегите в училище, родители (ако е необходимо) и други партньори.	1 2 3 4
2.11. Класната стая в училището е обезпечена с техническите средства за преподаване.	1 2 3 4
2.12. Учителят-наставник създава у учениците положително отношение към стажант-учителя и утвърждава ролята му на „учител“.	1 2 3 4

Моля, като допълнение, посочете:

• Срещнахте ли някакви трудности в работата си с учителя-наставник? Ако да – посочете ги конкретно?

.....

• Срещнахте ли някакви трудности в работата и взаимодействието си с класа/учениците? Ако да – посочете ги конкретно.

.....

• Срецнахте ли някакви трудности в комуникацията си с ръководството на училището и/или други членове на педагогическия състав? Ако да – посочете ги конкретно?

.....

.....

.....

• Има ли нужда от допълнителни знания и умения, които студентите да усвояват в хода на своето обучение в университета, за да се справят по-пълноценно с държавната преддипломна педагогическа практика? Ако да – посочете ги конкретно?

.....

.....

.....

• Бихте ли препоръчали Вашият учител-наставник да бъде такъв и през следващата учебна година? Моля, аргументирайте се накратко.

.....

.....

.....

• Бихте ли препоръчали базовото училище, в което бяхте на практика, да бъде такова и през следващата учебна година? Моля, аргументирайте се накратко.

.....

.....

.....

• Ако в институцията, където проведохте своята държавна преддипломна педагогическа практика, се открива ново щатно работно място, то бихте ли кандидатствали за него? Моля оградете избрания отговор.

- ✓ да
- ✓ по-скоро да
- ✓ не мога да преценя
- ✓ по-скоро не
- ✓ не

Допълнителен коментар:

Място за допълнителна информация, препоръки и коментари, които искате да споделите с комисията по държавната преддипломна педагогическа практика.

.....

.....

.....

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

МЕЖДИНЕН ДОКЛАД за работата на

.....
(трите имена на стажант-учителя)

стажант-учител в(ъв) клас в

.....
(наименование на училището)

по време на държавната преддипломна педагогическа практика

Уважаеми колега,

Настоящият доклад има за цел да покаже Вашето експертно мнение за дейността на стажант-учителя, с когото работите през настоящата учебна година. Той ще послужи на членовете на изпитната комисия да формират обективно мнение за неговата работа в хода на държавната преддипломна практика.

Мнението Ви, отразено в настоящия доклад, е **конфиденциално и не се представя на стажант-учителя**. Моля, предайте попълнения доклад на председателя на изпитната комисия в началото на провеждането на изпитния урок. Становището си изразете, като зачертаете с X или оградите в кръг O една от съответните цифри, която съвпада с Вашето мнение.

Моля, попълнете доклада след като стажант-учителят проведе **първите 12 учебни часа** от задължителните 22, предвидени в неговия график.

Посочете в каква степен посочените по-долу твърдения се отнасят за стажант-учителя, с когото работите. Оценъчната скала включва:

4 – да

3 – по-скоро да

2 – по-скоро не

1 – не

Благодарим Ви!

1. Теоретико-практическа подготовка на стажант-учителя

1.1. Притежава добра педагогическа подготовка	1 2 3 4
1.2. Познава основните съдържателни компоненти на учебните програми по предметите, по които преподава.	1 2 3 4
1.3. Може да състави план на темата, съобразно спецификата на учебния предмет, поставените дидактически цели	1 2 3 4

1.4. При педагогическите взаимодействия умее да отчита възрастовите особености на учениците.	1 2 3 4
1.5. Притежава добри познания и умения за боравене с документацията, регламентираща функционирането му като стажант-учител	1 2 3 4
1.6. Съобразява се с изискванията, заложи в училищна документация по време на стажуването си.	1 2 3 4

2. Изпълнение на задълженията в хода на държавната педагогическа практика

2.1. Отнася се отговорно към задълженията си, като планира предварително и съгласува с учителя-наставник дейността си.	1 2 3 4
2.2. Навреме осъществява планираните и съгласувани с учителя-наставник дейности	1 2 3 4
2.3. Подготвя и представя на учителя-наставник план по темата няколко дена преди реализирането на урока.	1 2 3 4
2.4. Отчита предложените корекции и коректно ги отразява в плана.	1 2 3 4
2.5. Формулира адекватни дидактически и възпитателни цели на урока.	1 2 3 4
2.6. Подготвя се за реализацията на всеки планиран урок, като търси съдействие от учителя-наставник с цел по-ефективно постигане на поставените дидактически и възпитателни задачи.	1 2 3 4
2.7. Съблюдава основни изисквания към урочната работа като: нагледност, активност, достъпност, индивидуален подход, създава условия за трайно усвояване на знанията, придобиването на умения и др.	1 2 3 4
2.8. Използва разнообразни възпитателни методи и средства при реализирането на планираните уроци, като се съобразява със спецификата на класа.	1 2 3 4
2.9. Използва разнообразни дидактически методи и средства като се съобразява с нивото на познавателно развитие на учениците.	1 2 3 4
2.10. Установява благоприятна работна дисциплина в класа по време на учебния час.	1 2 3 4
2.11. Поддържа дисциплината в класа по време на часа и в междучасията	1 2 3 4
2.12. Създава мотивираща учебна среда в часовете с цел стимулиране ученето на учениците, отнася се към учениците с уважение, създава с тях позитивни отношения.	1 2 3 4
2.13. Осигурява на учениците адекватна, стимулираща и своевременна обратна връзка за техните постижения.	1 2 3 4
2.14. Разпределя учебните дейности съобразно дидактическите и възпитателни цели, тематичното съдържание и възможностите на учениците	1 2 3 4
2.15. Демонстрира уважение към учителя-наставник, другите колеги от педагогическия състав и спазва политиките и етичния кодекс на училището.	1 2 3 4
2.16. Подпомага работата на учителя в часовете	1 2 3 4
2.17. Подпомага работата на учителя, като съдейства при организация на междучасията, извънкласни дейности, взаимодейства с учениците по подходящ начин в подкрепа на учителя.	1 2 3 4

Забележки и допълнения:

Моля, споделете в свободен текст Ваши допълнителни наблюдения и мнение за работата на стажант-учителя, ако те не са отразени във формулираните по-горе твърдения

.....
.....
.....
.....

Ако в училището, където работите, се открие ново щатно работно място, то бихте ли препоръчали практикувалия под Ваше ръководство студент да го заеме? Моля, оградете избора отговор.

- ✓ да
- ✓ по-скоро да
- ✓ не мога да преценя
- ✓ по-скоро не
- ✓ не

Дата:

Подпис:.....

//

име и фамилия на учителя-наставник

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Финален доклад¹⁸ за работата на

.....
(трите имена на стажант-учителя)

стажант-учител в.....клас в.....
(наименование на училището)

Уважаеми колега,

Настоящият доклад има за цел представи Вашето мнение за резултатите от работата Ви със стажант-учителя, за неговия напредък или проблеми и да отрази вашите препоръки и предложения за бъдещото му развитие и за подобряване на практическата подготовка на студентите като цяло

Мнението Ви, отразено в настоящия доклад, е конфиденциално.

Моля, попълнете доклада след приключване на държавната практика на стажант-учителя след съгласуване с директора на училището.

Оценка на работата и резултатите на стажант-учителя.

Моля, споделете в свободен текст мнението си по поставените по-долу въпроси.

1. Как оценявате подготовката на стажант-учителя за практическа работа, получена в университета?

.....
.....
.....

2. Как оценявате работата на стажант-учителя по време на държавната преддипломна педагогическа практика като цяло? (подготовка за работата, отношение към учебния процес, планиране и реализиране на часове, взаимодействие с учениците, с родителите, с колегията в училище и др.)?

.....
.....
.....

¹⁸ Съгласно чл. 40, ал. 13, §3 от Наредба 12 от 1 септември 2016 г. за статута и професионалното развитие на учители, директори и други педагогически специалисти.

3. Има ли области от работата на стажант-учителя, които според Вас се нуждаят от подобрение? Ако да – посочете ги конкретно и дайте възможни препоръки за това?

.....
.....
.....
.....

4. Според Вас, в каква степен стажант-учителят е готов за започне работа в училище? Има ли някои аспекти от вашата дейност, в които стажант-учителя ще срещне повече трудности при адаптацията си към училището? Моля, посочете ги конкретно.

.....
.....
.....

Допълнителни коментари (ако има такива).

.....
.....
.....
.....

Ако в институцията, където работите се, открива ново щатно работно място, то бихте ли препоръчали практикувалият под Ваше ръководство студент да го заеме? Моля оградете избрания отговор.

- ✓ да
- ✓ по-скоро да
- ✓ не мога да преценя
- ✓ по-скоро не
- ✓ не

Дата:.....

Подпис учител-наставник:.....
/...../

Директор:.....
/...../

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

АНКЕТНА КАРТА

**Уважаеми колеги,
участвали в комисиите
за държавна преддипломна педагогическа практика**

За първи път през академичната учебна 2017/2018 година държавната преддипломна педагогическа практика в специалност Педагогика беше реализирана съгласно новите нормативни изисквания. Портфолиото и цялата документация в него са подготвени в съответствие с тях.

Ето защо екипът от преподаватели в комисията, координираща практическата подготовка на студентите от специалност Педагогика при факултета, се обръща с молба да попълните предложената на вниманието Ви анкетна карта. Чрез нея се цели да бъде събрана емпирична информация относно преминалата държавната преддипломна практика в специалност Педагогика и нейното евентуално бъдещо оптимизиране.

Изследването е анонимно и резултатите от него ще бъдат използвани само за научно-практически цели. Към всеки въпрос е налична инструкция.

1. Въз основа на Вашето наблюдение (главно от изпитния урок, но не само), доколко предварителната информация за практиката е достатъчна за студентите, за да се справят успешно (посочете един от предложените отговори)?

- а) напълно недостатъчна
- б) недостатъчна
- в) по-скоро недостатъчна, отколкото достатъчна
- г) по-скоро достатъчна, отколкото недостатъчна
- д) достатъчна
- е) напълно достатъчна
- ж) трудно ми е да преценя

*2. Според Вас в каква степен настоящото портфолио, вече преминало тестване в реални условия, съдейства за оптималното протичане на държавната преддипломна практика (степенувайте всеки от посочените отговори като **1** – най-малко; **2** – малко; **3** – средно; **4** – много; **5** – най-много)*

1 2 3 4 5

3. Съгласно информацията, която сте получили от участниците в държавната преддипломна практика, стажант-учителите (студентите) срещат трудности при (степенувайте всеки от посочените отговори като **1** – най-малко; **2** – малко; **3** – средно; **4** – много; **5** – най-много)

а) началния период на въвеждане в конкретното училище и респективно паралелка, обстановка като цяло	1 2 3 4 5
б) общуването с учителите-наставници	1 2 3 4 5
в) общуването с учениците	1 2 3 4 5
г) справяне с документацията по държавната преддипломна практика и по-конкретно при:	
✓ Изготвяне на графика за провеждане на практиката	1 2 3 4 5
✓ Попълване на дневник на стажант-учителя	1 2 3 4 5
✓ Попълване на протоколи от наблюдаваните часове	1 2 3 4 5
✓ Подготвяне на план на урока	1 2 3 4 5
✓ Бланката-самооценка на стажант-учителя	1 2 3 4 5
✓ Друг документ (посочете, ако има такъв):	1 2 3 4 5
✓ Трудно ми е да преценя за посоченото по отговор (г)	
д) изнасянето на уроци	1 2 3 4 5
е) по време на изпитния урок	1 2 3 4 5
ж) друго (посочете, ако има):.....	1 2 3 4 5
з) Трудно ми е да преценя	

4. Съгласно информацията, която сте получили от участниците в държавната преддипломна практика, къде учителите-наставници срещат трудности при (степенувайте всеки от посочените отговори като **1** – най-малко; **2** – малко; **3** – средно; **4** – много; **5** – най-много)

а) общуването със стажант-учителите (студентите)	1 2 3 4 5
б) справяне с документацията по държавната преддипломна практика	1 2 3 4 5
✓ Изготвяне на графика за провеждане на практиката	1 2 3 4 5
✓ Междинен доклад	1 2 3 4 5
✓ Финален доклад	1 2 3 4 5
✓ Трудно ми е да преценя за посоченото по отговор (б)	1 2 3 4 5
в) При оценяването на стажант-учителите	1 2 3 4 5
г) Друго (посочете, ако има):	1 2 3 4 5
д) Трудно ми е да преценя	

5. Какви проблеми срещнахте в рамките на държавната преддипломна практика (посочете накратко, ако е имало такива):

.....

.....

.....

6. Кои са трите положителни неща, които бихте отбелязали по отношение на приключилата през май 2018 г. държавна преддипломна практика в специалност Педагогика (степенувайте по важност, като на първо място – най-важното и т.н.):

1.

2.

3.

7. В какви посоки евентуално виждате възможности за оптимизиране на държавна преддипломна практика в специалност Педагогика (степенувайте по важност, като на първо място – най-важното и т.н.):

1.

2.

3.

8. На основата на впечатленията Ви, доколко стажант-учителите (студентите) успяват да демонстрират 9 степенувайте всеки от посочените отговори като 1 – най-малко; 2 – малко; 3 – средно; 4 – много; 5 – най-много)

а) Адекватна понятийна употреба от областите на педагогическите, психологическите, управленските и методическите дисциплини	1 2 3 4 5
б) Умения за организиране на учебната работа в рамките на часа	1 2 3 4 5
в) Поддържането на дисциплината в клас	1 2 3 4 5
г) Умения за методическо разработване на учебното съдържание	1 2 3 4 5
д) Умения за проверка и оценяване на учебните постижения на учениците	1 2 3 4 5
е) Умения за работа с нормативни документи	1 2 3 4 5
ж) Комуникативни умения с ученици, учители и др., имащи отношение към педагогическите взаимодействия	1 2 3 4 5

9. Какво оценявате по време на изпитния урок? (степенувайте всеки от посочените отговори като **1** – най-малко; **2** – малко; **3** – средно; **4** – много; **5** – най-много)

а) Наличие на съответствие между заложеното в плана и реализираното	1 2 3 4 5
б) Поддържането на дисциплината в клас	1 2 3 4 5
в) Използване на разнообразни подходи за мотивиране на учениците за пълноценно участие в образователния процес и постигане на добри резултати	1 2 3 4 5
г) Ефективно разпределение на времето в час с оглед постигане на поставените цели	1 2 3 4 5
д) Оценяване на постиженията на учениците в разнообразен контекст	1 2 3 4 5
е) Способност на стажант-учителя да се владее	1 2 3 4 5
ж) Естествено поведение на стажант-учителя	1 2 3 4 5
з) Използване от страна на стажант-учителя на разнообразни средства (учебник, тетрадка, книга, презентация, музика, образи – картини, фотографии и др.) и т.н.	1 2 3 4 5
и) Плавни преходи между отделните части	1 2 3 4 5
й) Осъществяване на междупредметни връзки	1 2 3 4 5
к) Друго (посочете, ако има):	1 2 3 4 5

10. Считате ли, че разработването на една подробна скала за оценка, която да Ви се предоставя заедно с протокола за изпитния урок, би улеснила Вашата работа по време на оценяването? (посочете един от предложените отговори):

- а) Да, със сигурност
- б) Вероятно, да
- в) Вероятно, но се колебае
- г) Вероятно не
- д) Със сигурност, не
- е) Трудно ми е да преценя

11. Според Вас броят на часовете за наблюдение (съгласно нормативните документи в момента са 15 часа) трябва да се (посочете един от предложените отговори):

- а) увеличи с: часа
- б) намали с: часа
- в) да не се променя
- г) трудно ми е да преценя

12. Според Вас броят на часовете за изнасяне на уроци (съгласно нормативните документи в момента са 22 часа) трябва да се (посочете един от предложените отговори):

- а) увеличи с:часа
- б) намали с: часа
- в) да не се променя
- г) трудно ми е да преценя

13. Като цяло какви са впечатленията ви относно преминалата преддипломна педагогическа практика? (посочете един от предложените отговори)

- а) отлични
- б) много добри
- в) добри
- г) недобри
- д) лоши
- е) трудно ми е да преценя

14. Бихте ли препоръчали базовите специалисти – учители-наставници, да бъдат такива и през предстоящата академична учебна година? (посочете един от предложените отговори)

- а) да, за всички
- б) да, за половината
- в) да, за една трета
- г) не бих ги препоръчал
- д) определено не бих ги препоръчал
- е) трудно ми е да преценя
- ж) друго (посочете, ако има):

15. От колко време участвате в комисия по оценяване на студенти от държавната преддипломна практики в специалност Педагогика? (посочете един от предложените отговори)

- а) за първа година
- б) една–три години
- в) четири–седем години
- г) осем–единадесет години
- д) дванадесет и повече години

16. Колко студента изпитахте през тази академична учебна година в рамките на държавната преддипломна практика? (посочете един от предложените отговори)

- а) един
- б) двама
- в) трима
- г) четирима
- д) пет
- е) шест

Благодарим за оказаното съдействие!

ВЪЗПИТАТЕЛНИ АСПЕКТИ НА ПРОФИЛНАТА ФОТОГРАФИЯТА

ВЛАДИСЛАВ ГОСПОДИНОВ*

Резюме. В студията се разглежда въпросът за профилната фотография в социалната мрежа като едно от ярките проявление на съвременната дигитална революция и същевременно важна част от идентичността на личността – виртуална, но и реална. Това е направено от гледна точка на възпитателното влияние и образователните характеристики на този тип фотографска визуализация. Преди всичко е изяснена същността на профилната фотография в контекста на социалната мрежа с фокус към най-голямата и влиятелна. Очертани са функциите на профилната фотография, а също така е направена типологизация на профилните фотографии. Представени са основните знания, които трябва да бъдат усвоени във връзка с фотографията, имащи отношение към профилната такава. Акцентът е поставен върху уменията, които би трябвало да се формират в контекста на фокуса на студията. А именно: умения за заснемане, умения за подбор на профилна фотография, умения за разпознаване на визуална дезинформация, свързана с профилната фотография, умения за безопасно включване на профилната фотография в социални взаимодействия.

Ключови думи: възпитание, образование, фотография, профилна фотография, умения, знания, дезинформация, безопасност

* Имейл: v.gospodinov@fp.uni-sofia.bg

EDUCATIONAL ASPECTS OF THE PROFILE PHOTOGRAPHY

Vladislav Gospodinov

Abstract: *The study examines the issue of profiled photography in the social networking as one of the brilliant manifestations of the modern digital revolution and, at the same time, an important part of the identity of the personality – virtual, but and real, too. This is done in terms of the educational influence and educational characteristics of this type of photographic visualization. Above all, the essence of profile photography in the context of the social network with focus on the largest and most influential. The features of profile photography have been outlined, and typography of profile photographs has been made. The basic knowledge to be learned about the photography related to the profile is presented. Emphasis is placed on the skills that should be formed in the context of the focus of the study. Namely: shooting skills, profile photography selection skills, visual disinformation recognition skills related to profile photography, skills to safely incorporate profile photography into social interactions.*

Keywords: *education, photography, profile photography, skills, knowledge, disinformation, safety*

Съвременното развитие, което протича под влияние на **цифровата революция** (от англ. ез. digital revolution), доведе до силно изразена тенденция за извеждане на преден план на визуалността в комуникацията, общуването и като цяло във взаимодействието между хората. Централно място сред нея заема фотографската визуалност, т.е. представяне и използване на послания във вид на кадър – **фотографски образ като средство за взаимодействие** между индивиди, групи от хора, общности, свързани най-често в реални и с проектирани върху виртуални мрежи взаимоотношения. Значимостта на явлението нараства с оглед и на индивидуализирането и персонализирането на дигиталните (в т.ч. виртуалните) инструменти, включително на фотографията, до степен на „запазена марка“ на отделния човек под формата на профилна фотография в социална мрежа, т.е. включително с възможност за изключително голяма достъпност (публика). Всичкото това – сериозно като смислова значимост, в т.ч. **възпитателно влияние**, интензивност на процеса и мащаби на навлизане на фотографската реалност, до неотдавна своеобразна привилегия на ограничен кръг от хора – води след себе си и редица предизвикателства, които неизбежно рефлектират и в педагогически контекст. И всъщност от вариантите на решаването им в значителна степен зависи и начина, по който ще протича виртуалното взаимодействие между хората, което заема все по-голям дял в общуването на човека със света. С неизбежните проекции в реалната реалност и обратната връзка и зависимост, отново. В този смисъл профилната фотография и нейните възпитателни проекции е проблем, който (почти) не е изследван, въпреки актуалността си – като цяло това е характерно за повечето явления, които се наблюда-

дават във виртуалното пространство. Вероятно една от основните причини за това е тяхното изключително бързо възникване, мащабно разрастване и висока динамика на промените.

При изясняване на въпроса преди всичко трябва да се фокусира вниманието върху **същността на понятието профилна фотография**. Разбира се, трудно би могло да се каже, че това е самостоятелен жанр във фотографията. И това се отнася както за настоящия момент, така, вероятно, и за бъдещето. Но също така това важи по принцип за фотографията като цяло, където жанровото разнообразие е изключително голямо и преливащо помежду си. Има и някои по-утвърдени жанрове. Например според обекта на заснемане (портретна фотография, пейзажна фотография), според мястото (студийна фотография, street/улична фотография, travel/т.нар. пътуваща фотография) и др. А има и такива като продуктова фотография, в която е възможно да бъдат открити много от утвърдените жанрове на едно място. Но е голяма вероятността със задълбочаване на виртуализирането на съществуването и функционирането на човешката цивилизация профилната фотография да се утвърди като ясно обособен жанр във фотографията със свое собствено „лице“.

Конкретно, според електронния „Речник на думите в българския език“ значението на думата профил е следното.

Тълковен речник

мн. профили, (два) профила, м. 1.

Странично очертание, страничен вид на нещо. Изрязан профил.

2. Спец. Разрез, сечение на нещо.

3. Разновидност, вариант на специалност. Научен профил.

прил. профилен, профилна, профилно, мн. профилни. Профилна стомана.

Синонимен речник

(същ.) очертание, контура, силует

(същ.) сечение, разрез

(същ.) калъп, форма, образец, модел

(същ.) контур, скица

(същ.) конфигурация

(същ.) изрязана фигура

(същ.) напречно сечение

(„Речник на думите в българския език“, към 11.01.2019 г.).

С още по-голяма конкретика, организираност на съдържание и смисъл е посоченото в „Български тълковен речник“, а именно **„про̀фил м. 1**. Вид, изглед на лице или предмет отстрани. Срв. а н ф а с. *Фотография в профил*.

Жена с красив профил. 2. Сечение, разрез, обикн. вертикален, на детайл, сграда, част от местност и др. *Профил на местност. 3.* Форма на напречно сечение на валцовано желязо. *Железни прътове с Т-образен профил. 4.* Съвкупност от характерни черти, основна характеристика на предприятие, професия, учебно заведение и др. *Курс по география с учителски профил. Производствен профил.* [фр.]“ (Български тълковен речник, 2008: 785). Заедно с това думата е сред новите попълнения в речниковия състав на българския език и като такава в „Речник на новите думи в българския език“ тя придобива още по-актуално съдържание – „*Информ.* Лична информация, попълвана от потребител в специална регистрационна форма в сайт, с цел включване във виртуална общност, получаване на достъп до някаква услуга и под. *В профила си потребителят би могъл да разкаже за себе си, да сложи каквито снимки реши*“ (Речник на новите думи в българския език. 2010: 346).

На основата на тези дефинитивни смислови съдържания, всяко със своята специфика, би могло да се каже, че профилът е своеобразна „запазена марка“, съвкупност от характеристики на дадено явление, които определят неговата специфика, неговата неповторимост, уникалност, идентичност, въз основа на която то бива безпогрешно разпознавано. Профилът предполага определен формат, който се попълва от потребителя, влизащ в ролята на автор на собственото си своеобразно досие – за разлика от институционално зададените формати за профили, където информацията често се попълва независимо от волята на съответния субект – личност или организация. Поради което отговорността при изпълване със съдържание на профила (изходно-базово и последващо-надграждащо) е почти изцяло на опериращия с профила (изключваме случаите, в които други хора биха могли да правят публикации в друг профил). В този смисъл **профилната фотография** е именно използването на фотографията като средство за постигане на тази неповторимост и съответно предполага се безпогрешна разпознаваемост на конкретния субект. Профилната фотография и като процес, и като краен продукт (снимка) намира най-разнообразно приложение. Разбира се, най-често профилната фотография се свързва с документите за самоличност – лична карта като гражданин на държава, международен паспорт, лична карта като служител, здравна карта и др. В тези случаи през годините са утвърдени, в т.ч. в световен мащаб, стандарти и възможности за вариации откъм позиция на лицето с оглед безпогрешност при разпознаване и мерки за сигурност. А заснемането се реализира от специалисти в сферата, които имат специална оторизация. При заснемането лицето трябва да е анфас и да бъде със спокоен израз. През последните години в някои държави, в т.ч. и България, негласно широко в практиката се утвърди и е допустима усмивката – най-често или друга неголяма мимика, които биха могли да подскажат за темперамента на конкретния човек. Но това е само основата на визуалното представяне. Освен чрез характерни антропологични характеристики, след това идентичност-

та се изразява и посредством горната част на облеклото (с конкретен дизайн и цветови специфики) и чрез допълнителни, вродени или вторично появили се особености на видимата част от лицето, главата и шията (особени, не/характерни естествени или получени в резултат на инцидент, заболяване и други черти, белези; татуировки и др.). Сами по себе си фотографиите паспортен формат са добра основа за мащабно изследване от позицията на различни научни подходи, включително и по посока визуална психодиагностика, чрез която е възможно да се направят изводи и по отношение на начина, по който човек взаимодейства със света. А оттам до голяма степен и за начина, по който е формиран като личност със съответни характеристики.

Докато паспортният формат снимки са най-познати и все още най-утвърдени във времето, то ситуацията е много различна по отношение на профилните снимки в интернет и по-конкретно в най-често използвания формат за реализиране на профилна снимка – социална мрежа. Всяко подобно виртуално пространство предполага наличието на профилна снимка – визуално представяне пред света. Без това като цяло да е задължително условие за регистрация и участие в съответната мрежа.

Какво представлява **профилната снимка в социалната мрежа**?

Тя е:

- визуалната идентичност (своеобразна „запазена марка“) на личността/групата от хора, институцията;
- визуална визитка;
- визуално резюме;
- визуален поздрав към света.

По-конкретно **функциите на профилната фотография** (изведени на базата на 114 изследвани профила през периода декември 2018 г.–януари 2019 г.) са:

• **Информационна функция** – най-често се изразява в това да предоставя информация за това как изглежда този, който оперира с профила – човекът, групата, организацията, институцията не е собственик на профила, а само на съдържанието, при това ако е достатъчно добре защитено авторското право. Допълнително кадърът би могъл да дава сведения за професията, местожителството и други, в т.ч. ако и фонът включва обекти, елементи, които да дават основание на наблюдателя да прави заключения в една или друга посока. Тази функция би могло да се каже, че е глобална, тъй като реално всяко явление, в т.ч. и фотографската визуализация, носи определена информация. А тя съответно бива разчитана по един или друг начин според характера на закодираното, гледната точка и възможностите на разчитания и др. В този контекст информационното влияние би могло да се бъде доминиращо рационално или емоционално. Като двете основни сфери на човешката личност взаимно се подкрепят и усилват при наличието на добри механизми на емоционална интелигентност. Така например красивата усмивка от стара

фотография поражда интерес по отношение на обстоятелствата, които са я провокирали, човека, който я излъчва, мястото и т.н. От друга страна, чисто познавателната информация в една фотография от своя страна провокира интерес и дори вдъхновяващи пориви към откриване на още образи, в които да се погледне на явлението от друг ъгъл (вж. Визуализация 1).

Визуализация 1

Заглавната част на страницата на Списание National Geographic, България



Източник: Фейсбук-страница на българското издание на Списание National Geographic (<https://www.facebook.com/NatGeoBulgaria> към 02.03.2019 г.)

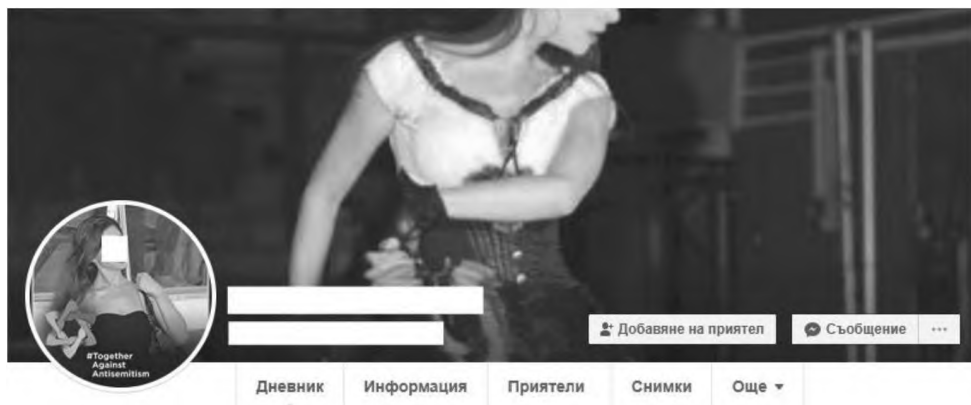
- **Мемориална функция** – произтича от първоначалната идея при създаването на фотографията, валидна и до днес – съхраняване на траен образ, създаден с помощта на светлината, през времето. Названието на функцията произлиза от мему (в превод от англ. ез. памет), т.е. чрез фотографския кадър се цели да бъде съхранена част от реалността в конкретния времеви момент (епоха, сезон, момент от денонощието и т.н.), като информацията и емоцията, които те носят, не са самоцелни, нито направата и/или съхраняването. Те трябва да са специално обмислени и съхранени чрез образа за бъдещето. За да „говорят“ не само на актуалните-съвременници, но и на следващите поколения. За да подкрепят усещането им за идентичност, за принадлежност, за да провокират много други градивни, предполага се, мисли и преживявания.

- **Възпитателна функция** – образът излъчва определени *естетически послания*, но и *ценности*, които насочват, ориентират личността, в т.ч. и при реализиране на поведенчески реакции и на конкретни модели на поведение. Образът внушава, а както отбелязва Л. Толстой, най-ефективно възпитанието протича под формата на внушение, т.е. естествено, неусетно, но затова пък трайно (Толстой, Графъ Левъ, 1907: 13). Снимката в този смисъл има двупосочно влияние – от една страна, демонстрира или би могло по нея, по излъчването на човека, по поредица и/или комбинацията между кадри (включително при оформянето на профила) да се прецени степента на не/възпитаност на човека зад профила. И от друга страна, кадърът влияе в една или друга

степен на наблюдаващите го. Това влияние е възможно да бъде от най-различен характер. Като цяло социалната мрежа свързваше първоначално хората главно от гледна точка на *забавлението* и на възможността да се открият (например руската социална мрежа „Одноклассники“ – в превод „Съученици“, е създадена именно с такава цел) и/или преоткрият във виртуалното пространство, където комуникацията и общуването протичат по по-различен начин (самата технология до голяма степен неизбежно детерминира тази различност), който дава възможност за представяне и изразяване на човека по начин, който до момента не е бил познат на останалите. Включително изява на талант, който, получавайки положителни реакции, се разгръща, понякога дори много интензивно и съдържателно, още повече. Дори до степен да бъде забелязан от съответни продуцентски и други фирми, които да го подкрепят и да получи още повече възможности – за достъп до още по-широка публика, за финансиране и т.н. Другото основно направление в развитието на социалната мрежа е *гражданската активност*. Социалната мрежа като формат дава възможност за изразяване на гражданска позиция, която да достигне до немалко хора (или със сигурност до повече от тези, до които би достигнала, ако комуникацията е на живо) и със съответен потенциал да повлияе на тези хора, а също така е и пространство за координиране на граждански инициативи (антидискриминационни, образователни и други кампании, обществени обсъждания, събития, протести, екологични акции и др.).

Визуализация 2

Лого (разноцветни ръце, хванати една за друга във формата на звездата на Давид – един от символите на еврейския народ, в т.ч. част от флага на Държавата Израел) и надпис на кампанията # Together Against Antisemitism (от англ. ез. # Заедно срещу антисемитизма) върху профилна снимка



Източник: Фейсбук, 20 към 03.03.2019 г.; поради конфиденциалност адреса не е изписан, а имената и лицето са заличени. Информацията се съхранява от автора на студията.

Разбира се, от немалко значение са *интеркултурните взаимодействия* и възпитателното им влияние – фотографията на профила носи информация и в този контекст. Това е възможност за опознаване на друга култура от безопасно разстояние, преди да се стигне (евентуално при това) до контакт на живо. Естествено разнообразието от теми трудно би могло да бъде обхванато, включително и поради обстоятелството, че съществуват много затворени групи, в които професионални общности, почитатели на артисти, маргинални групи и други споделят информация и общуват. В този смисъл социалната мрежа определено би могло да се каже, че оказва влияние върху формирането на светогледа на хората.

• **Дидактическа функция** – тя най-често се реализира чрез профилната снимка на научни организации, които представят в един кадър някакво постижение, математическа или химическа формула, например, или друго. Но не по-малко съществена роля за реализирането на тази функция има текстът към фотографията. При тези организации профилната снимка е като цяло несменяема, тъй като тя е под формата на лого и ролята на профилна в смисъла, който се влага при персоналните профили на отделните хора – представяне на развитие на визията на конкретния човек през времето и пространството, се изпълнява от т.нар. снимка на корицата. В случая тя е водеща, профилната остава в периферията и това е логично до известна степен, доколкото съответната организация, особено научна такава, трудно би могла да се идентифицира само с един човек.

• **Образователна функция** – тя в значителна степен обединява предходните две и се реализира от по-тясно профилирани организации в сферата на образованието и науката. Пример в това отношение е страницата на „Музейко“, самоопределящ се като „най-големият детски научен център в Източна Европа“ (Фейсбук-страница на „Музейко“, към 13.02.2019 г.), в който освен логото на организацията присъства изписана темата на месеца, съпроводена със съответна насочваща фотографска визуализация, която носи и допълнителна познавателна информация. Или заглавната част на страницата на Националната космическа агенция на САЩ (NASA) – следва се от ок. 21 455 096 млн. човека, която е придружена от следния текст: „Космическият апарат #Cygnus на корпорацията Northrop Grumman се вижда на 8 февруари в очакване, разположен на края на роботизираната ръка на Международната космическа станция на фона на красивата Земя“.

Визуализация 3

Заглавната част на страницата на NASA –
National Aeronautics and Space Administration



Източник: Фейсбук-страница на NASA – National Aeronautics and Space Administration (публикувана на 11.02.2019 г. и събрала 2600 реакции към датата на използване 05.03.2019 г.)

• **Диагностична функция** – от профилна снимка на лице би могло да се придобие немалко и сравнително точна информация (необходимо уточнение, имайки предвид разликите между реалната и виртуалната реалност) за човека относно: пол, етнически произход, социално-битов статус – професия, заемана работна позиция, гражданска активност, здравословно състояние, зъбен статус, предпочитания (към дейности, цвят/цветове, място/места на пребиваване, допълнителни аксесоари и/или др.). Но също така и по отношение на характера на човека. За последното би могла основно да съдейства Физиогномиката. Тя е „така необходима за психолога, юриста, педагога, лекаря, художника и за всеки образован човек“ (Щекин, Г., 2004: 19) научна област, която се занимава с откриване на „връзката между външния облик на човека и принадлежността му към определен тип личност, благодарение на което по външните признаци може да се установят психологическите характеристики на този тип“ (пак там: 710). Фонът на профилната фотография, тази от т.нар. корица, а също така и лонгитюдната диагностика – проследяване на кадри на няколко или на всички профилни снимки на конкретен човек през годините, също дава ценна информация за него и за частта от света, с която си взаимодейства.

• **Хедонистична функция** – в случая е поставена на последно място, но всъщност е една от най-важните. Поглеждайки назад в историята, става ясно, че социалните мрежи възникват именно като място за забавление. Включително и най-голямата и влиятелна социална мрежа Facebook (Фейсбук). Първоначално проектът на Марк Зукърбърг „представлявал малък сайт (страница в интернет – бел. на В.Г.) със снимки и информация за няколко студенти на Харвард (качени са снимките на две момичета и две момчета от университета

като е трябвало да бъдат оценявани и да се конкурират „кой е по-готин“). До тогава е нямало публикувана информация от подобно естество, представяща университета от тази гледна точка, и за по-малко от 4 часа сайтът има генерирани около 450 посещения с над 22 000 прегледа на снимките“ (<http://www.facebook.com>, към 04.02.2019 г.). Поради пренатоварване сървърите в началото изключват, а някои от студентите подават оплаквания, че са включени снимките им, без да е искано тяхното съгласие. М. Зукърбърг публично поднася извиненията си. Интересът към мрежата обаче остава и дори нараства. Извинението явно е добър похват, тъй като основният създател – Зукърбърг (той е водещ, но в екип от няколко човека), на мрежата го използва и при изслушването му пред Европейския парламент през 2019 г. във връзка с използване на информация на потребителите, която е събирана от мрежата и след това е предоставяна в услуга на бизнеса. Става въпрос за т.нар. таргетиране (от англ. ез. target – цел) – прицелване на потребителите с предложения, които се появяват в най-различен контекст (изскачащи или фоновы реклами, стикери и др.) и се базират на информацията, предоставена от социалната мрежа (вероятно срещу заплащане) относно предпочитанията на съответния човек.

Според съдържанието и цялостното впечатление, което цели да постигне, условно **профилната фотография/снимка би могла да бъде разделена на няколко типа:**

• **Стандартен тип** – разбира се, трудно, особено в днешното време на контрасти и разнообразие, би могло да се говори за някаква унификация и стандартизация. А и по принцип, доколкото индивидуалността на всеки човек дава своето отражение във всичко, в което той се изявява. Но тук става въпрос за най-масовата практика по отношение на профилния кадър в социална мрежа. Този тип фотография предполага, но невинаги, политематичност на съдържанието на профила. Стандартният тип се отличава с: лесно и бързо разпознаване на човека, който оперира с профила, независимо дали е заснет в цял ръст или само част от горната половина на тялото, включваща задължително лицето; няма очила или други предмети, които закриват лицето изцяло или частично или не са типични за конкретния човек; лицеизразът е типичният, доминиращият, характерният за човека; няма нещо, което да е фрапиращо независимо с какъв знак – положителен или отрицателен; снимката е с неформален характер, за разлика от

• **Официален тип** профилна фотография – със своя по-строг и формален вид той в известен смисъл измества основния фокус на повечето социални мрежи като неформално пространство за общуване, забавление, опознаване на света и т.н. Но възможностите за влияние, които предоставя социалната мрежа, доведе през последните години до масово навлизане и на „сериозни“ теми, организации и други, освен масовия потребител. Характеризира се със следното: фотографията от този тип в най-висока степен се доближава до

класическия портрет и много често е направена целенасочено от професионалист при съответни контролирани условия; излъчването и обстановката са формални, официални, пресъздават сърцевината на дейността; този тип фотография се използва преди всичко от политици, бизнесмени, хора на ръководни позиции и като цяло от публични фигури.

Визуализация 4

Заглавната част на страницата на Жан-Клод Юнкер
Председател на Европейската комисия в периода 2014–2019 г.



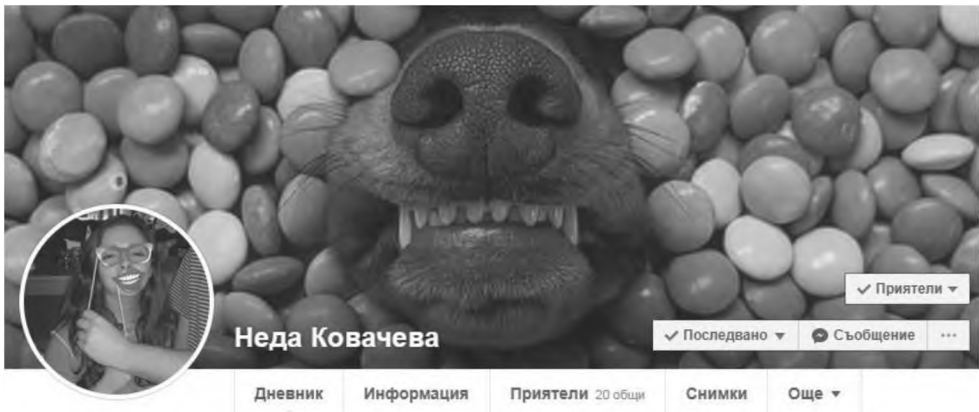
Източник: Фейсбук-страница на Жан-Клод Юнкер (към 01.03.2019 г.)

Профилната фотография, публикувана на 24 март 2017 г., която е събрала 2000 реакции (до момента на ползване). Съпроводена е със следния текст-обръщение на англ. ез.: *For 60 years, the values on which this Union is built have not changed: peace, freedom, tolerance, solidarity and the rule of law bind and unite us. They must not be taken for granted and we must fight for them every day./ В продължение на 60 години ценностите, върху които се гради този съюз, не са се променили: мирът, свободата, толерантността, солидарността и върховенството на закона ни свързват и обединяват. Те не трябва да се приемат за даденост и ние трябва да се борим за тях всеки ден. Визуализацията на корицата, публикувана на 14 септември 2018 г. е събрала 410 реакции.*

• **Забавен тип профилна снимка** – кореспондира най-пряко със замисъла при първите стъпки на социалните мрежи – в началото на съществуването им, но и до днес основен момент в тях – забавлението. Отличават се с изключително разнообразие. Но общото е, че показват това, което в момента или по принцип в най-висока степен вълнува човека и го изразява по най-добрия и изчерпателен от гледна точка на оператора на профила начин. Често това е свързано с артистичен поглед към професията, любимо занимание (хоби), любими хора, животни, места, предмети и др. Нерядко са свързани с демонстриране на чувство на самоирония.

Визуализация 5

Забавен тип оформление на профила, в т.ч. профилната снимка



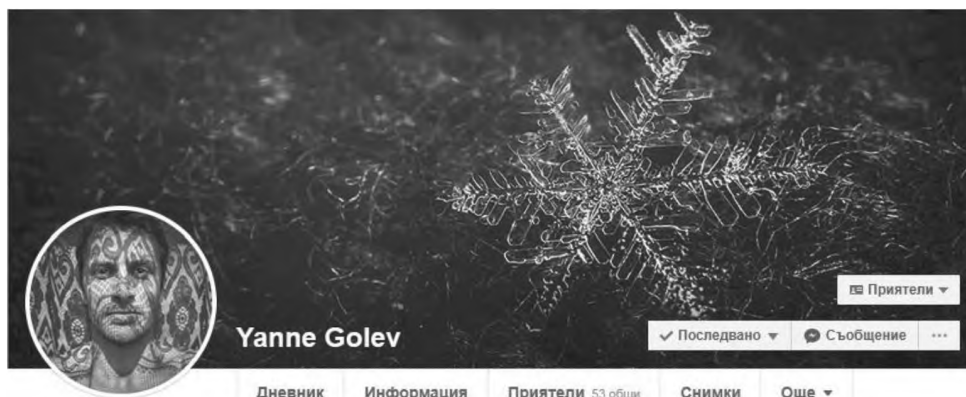
Източник: Фейсбук-профил на Неда Ковачева (към 01.03.2019 г., към която дата профилната фотография, публикувана на 16.12.2018 г. е събрала 105 реакции, а фотографията на корицата е публикувана на 14.12.2018 г. и е събрала 70 реакции).

Близък до този тип е

- **Артистичният тип** – използване на разнообразни способи на изкуството (вероятно най-разнообразния тип профилна фотография) за постигане на съответен желан визуален ефект, който се отличава с особено висока естетика и символна натовареност; използва се преди всичко от хората на изкуството или е създаден от тях за други хора. А глобално погледнато всяка профилна фотография е проява на творчество и артистизъм.

Визуализация 6

Забавен тип оформление на профила, в т.ч. профилната снимка

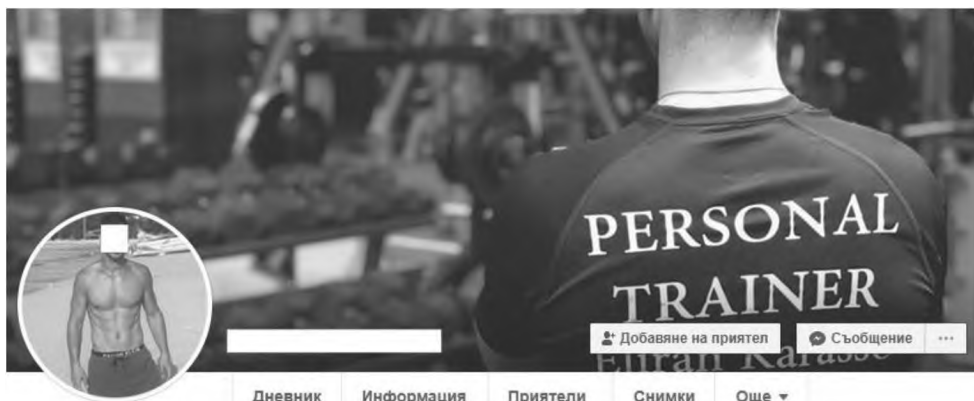


Източник: Фейсбук-профил на фотографа Яне Голев (към 01.03.2019 г., към която дата профилната фотография, публикувана на 15.08.2014 г., е събрала 699 реакции, а фотографията на корицата е публикувана на 07.01.2019 г. и е събрала 90 реакции).

• **Рекламен тип** – социалните мрежи са пространство и за общуване от по-друг характер – свързано с търговски отношения. Всъщност това е и основният фактор, който прави мрежите безплатни – възможността за представяне на стоки и услуги пред огромна аудитория на своеобразен пазар без граници. Все още има много неясноти за точните проявления на взаимоотношенията между търговските субекти и социалните мрежи, въпреки че има предположения и ситуации, които подсказват – така например продаване на информация от страна на социалните мрежи за предпочитания на техни потребители на търговски субекти с оглед споменатото вече *taget*-иране. Но освен големите фирми, които се опитват да привличат клиенти чрез специално създадени страници или рекламни полета, всеки един човек с частна практика или като част от по-голяма структура би могъл да рекламира, както примера по-долу:

Визуализация 7

Рекламен тип оформление на профила, в т.ч. профилната снимка



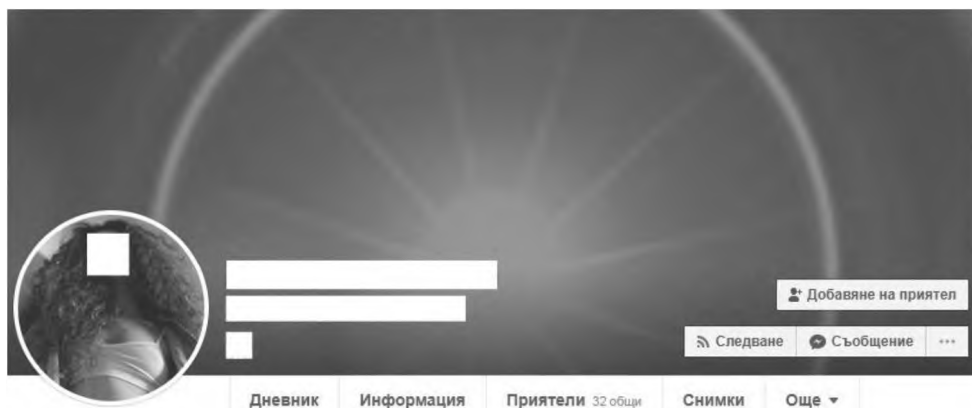
Източник: Фейсбук (към 03.03.2019 г.; поради конфиденциалност адреса не е изписан, а имената и лицето са заличени. Информацията се съхранява от автора на студията.)

Характерно за този тип фотографии е пълното фокусиране върху предлаганата стока или услуга и съдържанието е изцяло подчинено на водещата идея. Страниците/профилите на по-големите търговски субекти би могло да се неутрализират чрез съответна функция. Но не стои така въпросът при персонален (на отделен човек) профил. Той, предполага се, е приятел и наживо и неговото дистанциране, извън блокирането, е трудно. Но като цяло подобни профили не предизвикват интерес веднъж след като вече са опознати, освен ако наистина не се проявява специален интерес по темата, която е централна за профила. Публикации от подобни профили, в т.ч. и изцяло монотематичните, се подминават бързо, защото те не съдържат изненада, неизвестност.

• **Скандална** – характеризира се с голота, неприлични жестове, изкушение, пропагандиране на отречени от обществото идеологии, понякога недобре направената профилна фотография и/или др.

Визуализация 8

Скандален тип оформление на профила, в т.ч. профилната снимка



Източник: Фейсбук, (към 03.03.2019 г.; поради конфиденциалност адреса не е изписан, а имената са заличени. Информацията се съхранява от автора на студията.)

• Тип **черна дупка** – липса на фотография или наличното изображение е много тъмно, неясно, но като цяло не дава възможност за разпознаваемост на човека: организацията, субекта, който стои зад профила.

Защо е важна профилната снимка и защо значимостта ѝ ще нараства?

Като цяло тенденцията в развитието на човечеството и в сферата на визуалността води към **егоецентрирането на човека**. Първоначално хората са изобразявали в пещерите богове, природа и други явления, но себе си не. След това в изображенията се появяват и хората, които постепенно изместват като фокус останалите обекти. За да се стигне до настоящия момент, когато всеки ден в буквалния смисъл на думата се правят милиарди снимки или самоснимки (т.нар. selfie), немалка част от които биват публикувани в социалните мрежи, в т.ч. понякога и като профилни. Част от този процес е провокиран от широкия достъп до заснемащи устройства, от технологичното развитие, което направи възможно лесното боравене с тях, лесното трансфериране на образи и демократизирането, разширяването на достъпа до публичното пространство (чрез интернет), а и индивидуализирането и атомизирането на обществото (чрез персонален профил в социална медия или друга подобна платформа). По този начин днес всеки човек с профил в социална мрежа се явява в ролята на самостоятелна медия. От друга страна, ценностната система в началото на XXI в. е концентрирана върху отделния човек, в контраст с колективистич-

ния начин на живот преди това. Но е ясно, че „човекът е социално животно“ (най-малкото не може без „публика“, която да му дава обратна връзка) и като такова е трудно, дори невъзможно към настоящия момент да съществува независимо от останалите в едни големи мащаби, изключваме монаси, пустинници и други форми на съвременна аскеза. Същевременно от философска гледна точка чрез профила човек се превръща в своеобразна самостоятелна планета, едновременно в „галактиката“ социална мрежа и заедно с това до голяма степен независима, като допуска „на своя земя“ само одобрени приятели и съвременен неутрализира (чрез т.нар. блокиране) недобронамерените по някакъв начин, които по случайност или съзнателно са достигнали профила и не са се „поклонили“, т.е. не са спазили правилата и/или не са подкрепили позициите, които операторът на профила счита за правилни. В този контекст профилиите изпълняват в известен, вероятно немалък, смисъл и ролята на своеобразни лични храмове, в които приятелите засвидетелстват почитта си чрез харесване на публикации и особено на главната „икона“ в „храма“ – профилната снимка на модератора на това виртуално пространство. По правило – дали поради добрите си естетически достойнства (всеки човек по принцип се стреми да се представи по най-добрия начин според разбиранията си пред света) или като израз на уважение или любезност към заснетия и/или заснелия, профилните снимки най-често са сред най-харесваните публикации във всеки един профил в социалната мрежа. Без да е абсолютно правило. Това почти винаги дори е своеобразен индикатор доколко приятелят е истински приятел – „да ме харесва дори когато снимката на профила ми не е много добра като качество на образа, композиция или друго или просто не изглеждам добре“.

Високата динамичност на съвременното развитие и *свърхинформационното натоварване с текст* води до утвърждаване на визуалното закодиране, трансфериране и дешифриране на информация. При него се оперира с огромен обем информация, за описанието на която понякога са необходими десетки, дори стотици страници.

Съсредоточаването върху профилната снимка е важно не само от гледна точка на адекватния начин на персоналното представяне на личността в актуалния момент, но и като *възможност за (авто)рефлексия* през времето, когато във времето се получи набор от такива снимки, съпроводени, разбира се, от реакциите към тях – чрез емотикони и/или чрез думи и/или други визуализации, в т.ч. и фотографски (например когато като коментар се представя друг кадър от едно и също събитие, на което е направен профилният кадър). Разбира се, профилът на всеки един човек – начинът, по който бива възприеман, се очертава от водещата фотография, но той придобива още по-ясни очертания посредством визуалното, но и вербалното съдържание на профила, извън актуалната визуална профилна част. Задачата на това съдържание е не да се противопоставя на водещия кадър и на водещото впечатление, което той

създава, а да го допълва адекватно. Профилната снимка е важна и от гледна точка на сигурността на личността, за дигиталните следи, които се оставят чрез нея и др.

От тук идва и **необходимостта от формиране** на умения в няколко насоки:

• Умения за заснемане

Тук не става въпрос за постигане във всички случаи на професионално ниво. Но масовото навлизане и употреба на визуални продукти, доминирани от фотографското изображение, налагат необходимостта като цяло от добра грамотност в тази посока, доколкото фотографията и визуалността също така постоянно и все повече съпътстват човека. В този смисъл е важно човек не само да разполага със съответните необходими базови знания и умения, но и да ги надхвърля. Конкретно тук става въпрос на първо място за **познания** относно:

✓ технически характеристики и особености при функционирането на тялото на заснемащото устройство (фотоапарат, видеокамера със фотографска функция, мобилен телефон, таблет и др.) – тип на матрицата (това е своеобразния „мозък“ на класическото цифрово фотографско устройство – фотоапарат или камера, както е по-популярна думата за обозначаване на фотоапарат в англо-саксонския свят, но у нас под камера се има предвид видеокамера; матрицата трансформира светлината с нейните различни дължини на вълната, цветове и т.н. в цифров формат във вид на образ);

✓ структура на обектива, видове лещи (сферични, асферични и др.) и особености на фокусното разстояние. Разбира се, това е важна част от техническите особености, но при фотоапаратите обективът има много специално и поради това обособено място, тъй като оказва осезателно влияние спрямо базовите възможности, задавани от тялото. Той е нещо подобно на възпитателните методи – технологията, инструментът, който се използва от човека, за да постигне желаните резултат. Значението на обектива е толкова голямо, че нерядко някои от обективите са по-скъпи от тялото. При техниката от по-нисък клас фотоапарати – т.нар. сапунерки – поради компактния си размер и форма, наподобяващи кутия за пренасяне на сапун – както и при другите устройства, чрез които е възможно продуцирането на образ, обективът или лещите, изпълняващи подобна функция, са несменяеми. Обективите основно са широкоъгълни (т.нар. Fisheye – рибешко око в превод от англ. ез.; ок. 8–10/12–15 mm), позволяващи в ограничено по размери пространство да бъде включена максимално много от реалността в кадъра; широкоъгълни (ок. 15–18/35–50 mm) – при тези два вида обективи има деформация на образа на обектите – употребата на този калибър обективи е свързана преди всичко с постигане на желан артистичен ефект или поради липсата на друга възможност за заснемане на желаното и включване на максимално голяма част от него в един кадър при много малко отстояние между фотоапарата и самия обект (един от най-ярките

примери в този контекст е Божи гроб); стандартни (ок. 35–50–70/120 mm) – те главно се използват за портретна фотография; дългофокусни (с най-масово приложение и най-масово използваните, наред със стандартните); обективи за макрофотография – в едър план да бъдат заснемани миниатюрни обекти;

✓ брой мегапиксели (милионите точки, които изграждат образа) – в това отношение съществуват разнообразни възможности. От няколко мегапиксела, през масовия диапазон към момента 10–24 мегапиксела, до 50 и повече;

✓ скорост на затвора, режими на работа (пейзаж, портрет, спорт и др.) и т.н.

Проектирането на усвоената информация в конкретни поведенчески изяви и модели е свързано с **умения** относно:

✓ **стойка при заснемане** – тя преди всичко и на първо (най-важно) място има отношение към запазване на живота и здравето на заснемащия (понякога и на заснемания), но и към съхраняване целостта и функционалността на използваната техника. Стойката, разбира се, има най-разнообразни проявления, но класическата е свързана с изправено положение на тялото и около (в зависимост от височината на човека) две педи разстояние между стъпалата на странично разтворените крака. Целта е да се постигне максимална стабилност на тялото и по този начин да бъде възможно осигуряване на максимално навлизане на светлина пред обектива върху матрицата и съответно висока рязкост и яснота, т.е. качество на изображението. Допълнителна възможност за по-добра стабилност е допирането на фотоапарата до главата в областта на окуляра (т.нар. и по-популярно в разговорния език „прозорче“, през което до появата на цифровата техника задължително се е гледало преди да се пристъпи към финалната част – натискане на спусъка). Това, макар че все още е масовата позиция при заснемане, идваща през времето и стабилно утвърдена, води обаче до изместване на образа – когато само с едното око се гледа (лесно може да се установи емпирично, когато човек закрие последователно едното и другото си око със съответната за страната на лицето ръка). Гледането с две очи на екрана неутрализира този проблем, но е важно екранът да има 100% покритие на полето, т.е. това, което влиза в кадъра на фотоапарата и се поема от матрицата, да е напълно наблюдаемо и на екрана. Освен това поглеждането през окуляра е свързано с едно автоматично, често неусетно прегърбване подобно на това при поглеждане през шпионка на входна врата, което при по-продължителна практика води до деформация на стойката. В този смисъл не е препоръчително, особено при децата и юношите, при които ключов момент е правилната стойка на тялото. Разбира се, все още, доколкото от сравнително неотдавна влезнаха в употреба дисплеите, гледането в екрана при заснемане се приема за много „нефотографско“ действие, но практиката променя това и все повече го утвърждава. Включително и поради това, че човек има видимост не само върху полето, попадащо в проекто-кадъра чрез

окуляра, но и спрямо околното обкръжение, което е изключително ценно от гледна точка на предвидимостта на ситуацията и навременно отчитане на навлизането на хора, явления, животни и други в кадъра. И предприемане на по-навременна и адекватна реакция. При профилната фотография, правена от професионалисти, стабилността се постига най-често чрез контролирани условия – в студийна среда, при отлична осветеност, която гарантира високо качество на изображението, за което абсолютното базово условие е светлината. Включително и чрез осигуряване на Tripod – триножник, статив – за абсолютна стабилност – той се използва масово от фотографите в продължение на почти век. Но същевременно трябва да се отбележи, че почти всички или със сигурност повечето профилни снимки се правят от ръка, и то от собствената, на оператора на профила, ръка – selfie – самоснимка. Няколко са основните причини – по-лесно и/или по-бързо се получава образа; по-евтино е – една студийна фотосесия понякога изисква сериозен финансов ресурс; човек постига точно това, което желае (или много близо до него, особено като има и натрупан selfie-опит) и което понякога е трудно да бъде обяснено на друг човек; също така именно от позицията на непрофесионалиста много често се получават интересни и ефектни кадри;

✓ **рефлекси** при различни фотографски ситуации. Фотографията е свързана с улавяне на момента в извечно динамичния свят около нас – фотографите са своеобразни „ловци на мигове“, „спирачи на времето“. Това с особено голяма сила важи за портретната, респективно за профилната фотография. Човека почти постоянно е в движение, докато е буден, особено лицевата част на тялото. Дори и когато позира, лицето му се променя, често това става плавно, но при видима разлика, която серията от кадри е уловила. В този смисъл е важно заснемащият да познава себе си като реактивност, когато става въпрос за собственото си заснемане, или да набере достатъчно информация за реактивността на заснемания. Това означава малко преди натискане на спусъка да се предвиди, че е дошъл моментът, следвайки ритъма на лицеизраза (или телодържанието) на конкретния човек, така че едновременно да бъде уловен моментът (като сюжет и като качество на изображението, т.е. да няма размазване в кадъра поради движение или нелеп миг – например полуотворени очи при мигане и други подобни) и заедно с това той да е характерен за съответния човек, т.е. да представя най-пълно неговата идентичност, душевност. Това предполага добра предварителна подготовка под формата на диагностика: целенасочена – проучване на видео- и фотоматериали, ако става въпрос за по-известна личност, или нецеленасочена – под формата на ежедневни или други периодични (само)наблюдения;

✓ **композиране на образа** – освен че трябва да се проучи обектът за заснемане, да бъде заснет в подходящата позиция и стойка, е необходимо да се направи виртуално моделиране на реалността. Т.е. да се прецени и усети (сен-

зитивността на твореца) каква част от реалността трябва да се включи в рамката, наречена кадър, и при какво относително съгласуване в подредбата на форми и цветове, за да се получи въздействаща фотография. По отношение на профилната фотография разнообразието е толкова голямо, вероятно колкото хората, които я правят. При повечето хора по рождение има особености на лицето, които не стоят естетически добре. Почти няма съвършени лица – симетрични, с пропорции, съответстващи на утвърдени през вековете естетически параметри, без никакви козметични дефекти и т.н. Най-често става въпрос различна ширина на ноздрите, леко изкривен нос, погледнат в анфас и др. Разбира се, са на лице и хора, при които в резултат от заболяване, инцидент, свързан с изгаряне, физическа деформация и/или други, дори само в резултат от процеса на остаряване, вторично, са придобили определени неестетични характеристики. Подобни „дефекти“ чрез подходящо композиране биха могли да бъдат неутрализирани до голяма степен, но не е добре да бъдат отстранявани напълно, включително и чрез софтуер за обработка на изображения, тъй като ще бъде създадена погрешна представа за външния вид на човека и това на живо е много вероятно да доведе до разочарование, ако виртуалните приятели все още нямат реално приятелство. Всъщност в немалка степен композирането на образа е определящо при селекцията на профилните (и не само) кадри.

Ако човек има желание да бъде по-конкурентен, особено във виртуалното пространство, включително за собствени потребности, свързани и с профилната фотография, той трябва да има предвид тези базови умения. Изграждането на подобни умения няма как да се постигне чрез един фотографски образователен курс. Необходимо е още при малките деца да се възпитава естетически вкус, внимание към детайлите, наблюдателност и др. П. Деларош застъпва тезата, че „детето се нуждае от ограничения, за да се изгради“ (Деларош, П., 2010: 7). Ролята на фотографския курс е да подпомогне личността в процеса на изявяване на заложен потенциал, в усъвършенстване на вече налични качества и евентуално да провокира развитието на други, съпътстващи – например умението за организиране на визуален архив, работа със софтуер за обработка на образи и др. Изключително силна страна на почти всички фотографски курсове и форми на образование по фотография в България в настоящия момент по отношение на профилната снимка е застъпеността на портретната фотография. Публикувана в социална мрежа като основна за виртуалната идентичност на съответния човек, тя се превръща в профилна. Като заедно с това трябва да се отбележи, че портретната фотография най-често стои в основата на профилната, но невинаги. Виртуалното пространство във варианта му на социална мрежа предполага в по-голяма степен излизане от „каноните“, но също така и възможността за правене на добавки към образа посредством софтуер на социалната мрежа (или друг). Например включване на надпис оцелял след земетресение или лого на голямо спортно събитие като световно първенство по футбол, олимпийски игри и др.

- **Умения за селектиране на заснети кадри за нуждите на социални мрежи като профилни и адекватното им включване**

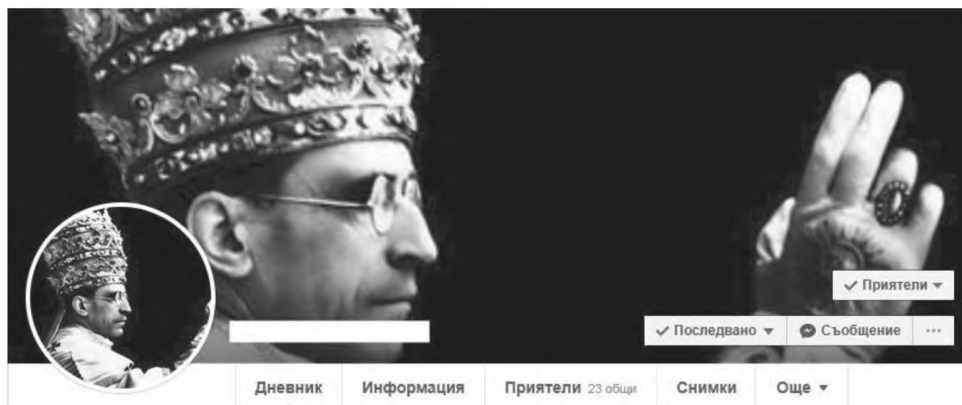
Милиарди кадри се продуцират ежедневно по света в най-различен контекст. Доминиращата част от тях е свързана с хора, а немалка част от кадрите с хора са самоснимки или т.нар. *selfie* (от англ. ез. *self* – себе си, собствен + *photography* = *selfie*, като тук се наслагва звука *ф* от буквеното съчетание *ph* от думата *photography*, съвпадащ с последната буква на *self* и звука *и*, изписван на англ. ез. като *ie*, стоящ зад буквата *y*). По правило самоснимката се прави преди всичко посредством мобилен телефон, включително и поставен на т.нар. пръчка за самоснимка (на англ. ез. *selfie-stick*), която дава възможност за постигане на по-голямо отстояние от заснеманите хора и съответно включване на по-голяма част от реалността и повече визуална информация в кадъра. Много малка част от подобни кадри намира публичност, но остават на някакъв носител – цифров (масова практика), хартиен (все по-рядко) или друг. Най-често се публикуват самоснимки, които отразяват моментно състояние на конкретен човек или група от хора и това е в състояние да компенсира дори естетическата и/или композиционна неиздържаност, каквато е характерна за този вид кадри (независимо от наличието на т.нар. двойни камери на мобилните телефони, които дават възможност на заснемащите се лица да виждат в екрана себе си и да преценяват как точно да направят кадъра, но често се получава и огледален, т.е. обърнат кадър). В подобни случаи възможността за селекция не е много голяма и най-често, ако има така, тя се свежда до подбор измежду няколко, направени в серия почти еднакви. Останалите се изтриват, поради постоянно недостигащо пространство, или се изпращат в облачно пространство или друга виртуална платформа.

При **подбора на профилна снимка** трябва да се отчитат следните моменти:

- ✓ Фотографският кадър, използван за профилен, трябва **да представя лицето на човека**, така, както на живо, при запознанство той се представя лице в лице с хората и общува. Много често вместо лице за профилната снимка се поставят животни, цветя, планини, водни площи – море, океан, езеро, водопад, река и т.н., анимационни герои, герои и/или обекти от компютърни игри като например *Mein Kraft*, *Super Mario*, образи на известни лица – актьори (например от сериала *Game of Thrones* – от англ. ез. „Игра на тронове“), музиканти, политици, писатели и т.н. от историята или от съвремението и много други.

Визуализация 9

Образът на благославящият папа Пий XII (1876–1939–1958 г.), използван за профилна снимка и за корица на частно лице



Източник: Фейсбук, към 03.03.2019 г.; поради конфиденциалност адреса не е изписан, а имената са заличени. Информацията се съхранява от автора на студията.

В по-смекчения вариант на дистанцираност и частична анонимизация се налични най-често (тъмни) очила или други аксесоари (шал, карнавална маска, апарата на мобилен телефон пред лицето – снимка в огледало и др.) и артистични решения при композирането, светлината и т.н., които закриват частично или изцяло лицето. Разбира се, всеки човек има право да реши как да се представи, с какво да се идентифицира, какви мотиви да вложи за това да използва един от споменатите вече варианти, но проява на добро възпитание и коректност е човек да застава с лицето си и във виртуалното пространство. В противен случай се създава усещане за неискреност, а това е особено чувствителна тема във виртуалното пространство, където възможностите за манипулации са немалки, а обемът на дезинформацията трайно нараства. Като цяло се създава усещане за опит за прикриване на нещо – най-често несигурност от пребиваването в социалната мрежа, страх „да не се изложи“ или страх „да не ме помислят за повърхностен човек, понеже социалните мрежи са нещо несериозно“ и много други. Човек всъщност трябва да се страхува преди всичко от себе си – от виртуалното си поведение, в т.ч. и във визуален контекст, от него зависи кадрите, които публикува и посланията, които излъчват, как те ще рефлектират у публиката и др. Ето защо страхът в случая е проява и на своеобразна амбивалентност – „хем да съм в мрежата, хем да ме няма“. Едновременно да се заявя, да съм част от нещо, защото „ми е любопитно“ или е модерно, например, и едновременно „да стоя настрана“. Някои хора решават да се „застраховат“ и се регистрират, за да не го направи някой

друг от тяхно име, след което не са активни или само наблюдават. Всъщност това винаги е възможно, тъй като водещото при регистрацията не е името, а адресът на електронната поща. В този смисъл човек или участва пълноценно, или не би трябвало да се включва по начин, който поражда немалко въпросителни у публиката. И ако той реши, че ще участва в социална мрежа коректно, то трябва да е и „с лице“, освен с останалите характерни за съответната мрежа форми на активност. А всички други предпочитания, идентификации с каквито желае обекти, са нещо, което има място в профила, при това не някъде там – между публикациите, а във „витрината“ на профила, т.е. като т.нар. корица, на фона на която всъщност би следвало да изпъква профилната фотография. В този контекст следващ важен момент е

✓ да е налице *синхрон между профилната снимка и тази на корицата*. Когато те са много различни като цветове (особено някои цветове, които са несъвместими), послания, които носят, място на действие, характер на действие, сюжет, композиция на обектите, които включват в себе си и други, се получава усещане за фрагментарност, за хаотичност на профила, което често се пренася като отношение спрямо личността на автора му. Разбира се, и другата крайност не е добра – много висока степен на съвпадение, до абсолютно сходство, т.е. една и съща снимка да се използва и за профилна и за фонова (корица). Или опериращия с профила да постави своя образ, макар и в различна позиция и на двете места – това подсказва за повишена самооценка и егоцентризъм и се наблюдава най-често при известните личности – те имат страници, а не профили, тъй като последните имат ограничение по отношение на броя на приятелите – най-много 5000. Например страницата на тенисист № 1 в световната ранглиста на Асоциацията на тенисистите професионалисти (АТП) към началото на 2019 г. (03 февруари) Новак Джокович (Сърбия) е харесана от 7 105 712 човека. И двата кадъра са публикувани на 22 май 2017 г., като до момента са събрали 115 000 реакции за профилната снимка и 34 000 реакции за снимката на корицата. Това голямо разминаване подсказва, че дори да се постави по-атрактивен кадър за фон (фотографиите с хора, пресъздаващи движение, винаги са по-въздействащи и ефектни от статичните), който е и по-голям по площ (при Фейсбук-страниците е такъв дизайнът, за разлика от профилите), дублирането на образа на двата кадъра не е ефективно.

Визуализация 10

Заглавната част на страницата на тенисиста Новак Джокович



Източник: Фейсбук-профил на Новак Джокович (към 03.02.2019 г.)

С не по-малка значимост е и характерът на дейността, която е регистрирана, което също е възможно да промени ситуацията при реакциите между профилната и коричната снимка. Много показателен пример в това отношение е страницата на друг голям тенисист на съвременната епоха – Роджър Федерер (Швейцария).

Визуализация 10

Заглавната част на страницата на тенисиста Роджър Федерер



Източник: Фейсбук-профил на Роджър Федерер (към 02.02.2019 г.)

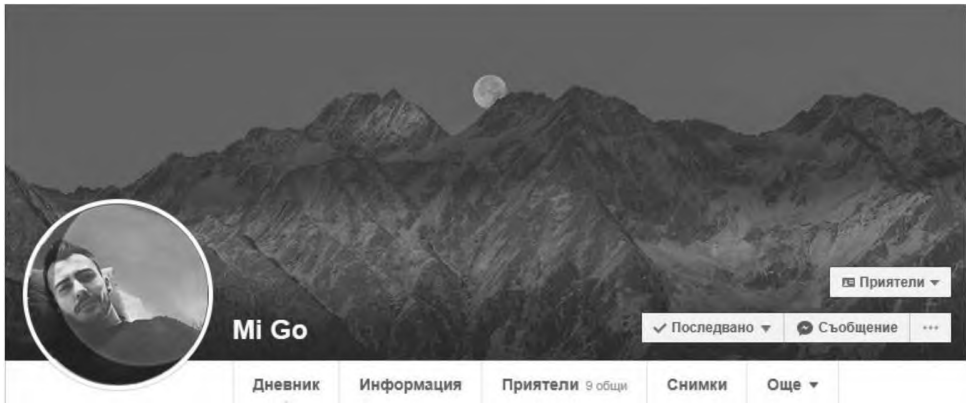
Тя, от една страна, не е фиксирана изцяло върху тениса, което създава усещане и възможност за излизане извън кръга на тенис средите и достигане на посланието до още повече хора. От друга страна, е свързана с благотворителна акция (и двата кадъра, т.е. тук има синхрон, за който стана дума). Интересното е, че на профилния кадър тенисистът е с най-богатия човек на планетата Бил Гейтс (и също така един от най-големите дарители), заснети в

почивката на благотворителен мач за децата на Африка. Въпреки това по-голям брой реакции е получила фотографията с неизвестните и бедни деца в Африка (303 000, срещу 56 000) по време на реализирането на благотворителна кампания на Фондация „Роджър Федерер“, която е много активна в това направление. Децата като символ на невинност, децата в нужда, които привличат съчувствие, е една от причините. Другата е, че се показва крайния резултат от вложените усилия в тази благотворителна акция. По този начин двата кадъра излъчват не само свързаност, но и континуитет на дейността. Разбира се, подобни инициативи освен че подкрепят положителния образ на хората, които ги осъществяват, са възпитателен пример, внушават послания, провокират определени мисли, преживявания и у зрителите.

✓ Допустимо е включването на оператора на профила в кадър за корицата, но ако е част от група хора (или е поне с още един човек), които имат значение за него. *Ролята на корицата е да бъде фон* и да допълва възприятието за конкретния човек, получено основно чрез профилната снимка и след това разгърнато и посредством текст към кадрите, а също и посредством други снимки. Включването на някои цветове и в профилния кадър, и във фоновия се възприема от публиката, макар и често на не толкова осъзнато ниво, положително. Но за да се получи подобно кореспондиране между цветовете, но и хармониране в атмосферата и излъчването най-сигурния, без да е единствен начин, е двата кадъра да бъдат направени на едно и също място и по едно и също време. С различен акцент, разбира се. Или да се направи така чрез постпродукция, че да хармонират макар и направени в различен контекст. Сполучлив пример за това е представеното по-долу оформление на профил във Фейсбук. Налице са два цвята – студен (сив) и топъл (бежово-светло-червеникав), които преливат във всеки от кадрите, но присъстват и в двата кадъра. Заедно с това дизайна на профилната фотография в тази социална мрежа към настоящия момент (кръг) умело е използван за кореспонденция с пълната – пълнолуние (кръгла) Луна, леко скрита зад планината (вероятно залязваща, доколкото е в тъмния сектор). Но Луната е представена и като полумесец, т.е. нова Луна в профилната фотография, с което се загатва за фазите на Луната, с метафорична препратка към живота – начало и край, промяна. Допълнено с текст на английски език (преведен на български език без претенции за абсолютна точност и художествена ритмика), който отразява душевно състояние – от минало, актуално или свързано с бъдещето.

Визуализация 11

Заглавната част на профила на Mi Go



*The moon is a loyal companion.
It never leaves. It's always there, watching, steadfast, knowing us in our light and
dark moments, changing forever just as we do. Every day it's a different version of itself.
Sometimes weak and wan, sometimes strong and full of light.
The moon understands what it means to be human.
Uncertain. Alone. Cratered by imperfections.*

*Луната е верен спътник.
Никога не си тръгва. Винаги е там, гледайки, непоколебима, познавайки ни
в светлите и тъмни моменти, променяйки ни винаги точно
както ние го правим. Всеки ден това е различна версия на самото себе си.
Понякога слаб и блед, понякога силен и пълен със светлина.
Луната разбира какво означава да си човек.
Несигурно. Сам. С кратери от несъвършенства.*

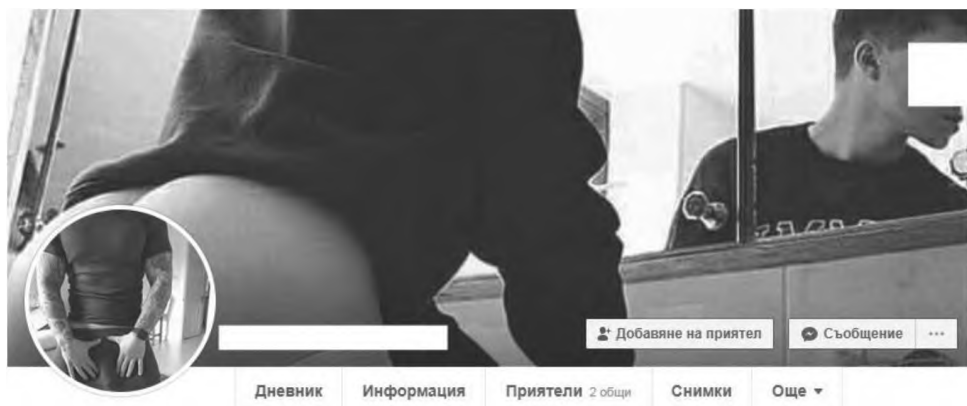
Източник: Фейсбук-профил на Mi Go (към 17.01.2019 г.)

✓ Сюжетът **не би трябвало да засяга светоусещането и чувствата на други хора** на база етническа, религиозна, полова, социална и т.н. принадлежност. Това означава да не се представят сюжети, свързани с поругаване по един или друг начин на религиозни, на национални и/или на други символи, например. Подобни кадри не само че не са етични, но и създават риск от блокиране на профила за определен период от време на основата на засичане от страна на социалната мрежа или подаден сигнал. Сходни по своята недопустимост са кадрите със сексуално съдържание, каквото въпреки ограниченията в някои социални мрежи присъства, при това нерядко много брутално, особено от гледна точка на евентуална детска аудитория, която би могла случайно

да попадне на тях по време на интернет-сесия. Показателно в този контекст е оформлението на заглавната част на профила по-долу. При него определено не отсъства фантазия и по-специален замисъл – представени са едновременно лицето, седалищните части (скрити зад профилната фотография и видими при самостоятелното ѝ отваряне) и очертаване на специфична интимна зона чрез ръцете. Разбира се, тук би могло само да се предполага дали това не е провокация от страна на юноша, начин за търсене на партньори срещу пари, вариант за изнудване след принудителна фотосесия или друго. Нещо повече, излъчването на кадрите не само че не трябва да създава дискомфорт у публиката, но би следвало да внушава с различни нюанси, според характера на профила/страницата, добронамереност, деловитост, уважение и т.н. – хуманно отношение като цяло. В този смисъл е много важно да се намери и относителният баланс между цензурата и свободата на изразяване, което е понякога трудно (например при артистичната еротична фотография или мнения, които излизат от зоната на т.нар. политкоректност), особено когато изкуствен интелект следи за случаи „на ръба“. Поради тази причина вече има немалко хора, които са създали и оперират поне с два профила, а някои дори имат десет и повече, за да имат възможност да изразяват себе си, своята позиция – т.е. когато един профил бъде блокиран за определен период от време, се ползва/т друг/и. Разбира се, много от тези случаи наистина са в разрез с добрия тон, но има и немалко случаи на своеобразна цензора, която индиректно подкрепя дезинформацията като сериозен проблем днес.

Визуализация 12

Заглавната част на профил със неподходящо за деца съдържание



Източник: Фейсбук, към 03.03.2019 г.; поради конфиденциалност адреса не е изписан, а имената и лицето са заличени. Информацията се съхранява от автора на студията.

✓ *Да се избягва публикуването на полиперсонални профилни снимки,* т.е. на кадъра да присъства освен операторът на профила и друг човек/други хора (вж. Визуализация 13). Профилът затова е персонален – за да представя пред света конкретна личност и тя да е разпознаваема, в т.ч. като самостоятелна, особено, когато не бива познавана от реалната реалност. Разбира се, всяко правило има и поне едно изключение. Така например е допустимо по най-различни поводи – фотодокументирана среща с известна и/или значима за конкретния човек личност, абитуриентски бал, загуба на близък човек и други, да бъдат публикувани временно като профилни и подобни кадри, свързани със събитието. Като е добре да бъдат придружени с буква, с дума, няколко думи, изречение или по-голям текст, чрез която/които да се внесе допълнително яснота за събитието, емоционалното състояние, местоположението на оператора на профила, в т.ч. да стане ясно за публиката кой кой е и др. От 2018 г. трябва да се отчита и европейският регламент за защита на личните данни. Децата също подлежат на по-специално третиране, когато става въпрос за фотография.

Визуализация 13

Заглавната част на профил, при който е налице полиперсонална профилна фотография



Източник: Фейсбук, към 03.03.2019 г.; поради конфиденциалност адреса не е изписан, а имената са заличени. Информацията се съхранява от автора на студията.

При оформлението на този профил е налице добър синхрон между кадрите за корица – високопланински пейзаж, и за профил (ски облекло в планинска обстановка), но лицето (лицата) е невидимо/са невидими. И отсъства персонализация (двама човека са в профилния кадър), но и името на профила не подпомага процеса на уточняване кой кой е – то е най-вероятно комбинация между имената на двамата човека с белези на мъж и жена, които също така най-веро-

ятно са двойка. Често в такива случаи на изключително силна привързаност между партньори се получава подобна ситуация на визуално оформление на профила. Като те може да имат един профил или два отделни профила с еднакво визуално съдържание на заглавната част, но с различни имена.

✓ Придържане към **автентичността** – разбира се, всяка област на живота, която го отразява по един или друг начин, не прави това абсолютно точно. Винаги има някакво надграждане или дефицит. Този смисъл профилната снимка вече е друга реалност, поради което тя не би трябвало да бъде да представя по неверен начин оператора на профила. Това означава, че при подбора на кадри трябва да се стремим да избираме такива, които, от една страна, представят нашата същност, от друга страна, не са манипулирани и, от трета страна, наистина създават усещането за естетика, естественост, автентичност, актуалност. Понякога техническите особености на устройството за снимане не се отчитат, макар че има желание за автентичност. Така например двойната камера на мобилния телефон прави образа огледален, което проличава, ако по лицето, ушите, главата на човека и въобще по тялото има белези, бенки, татуировки, обеци и/или други особености (дрехи, аксесоари), които спрямо реалността вместо вляво на кадъра излизат отдясно и обратното. А заглавията на книги, реклами, други текстове и т.н. са обърнати, ако попаднат в кадър при подобна ситуация. Но извън това, допустимо е използването на софтуер за допълнителна обработка, за допълнителна реалност, но това трябва да се осъществява много внимателно, по начин, който е ясен – т.е. или минимални, трудно незабележими корекции, или да е видно, че е използван такъв софтуер, но без изкривяване на реалността и създаване на погрешна представа у публиката, че в социалните мрежи всички са красиви (на живо понякога е трудно да бъдат идентифицирани и свързани с образа в социалната мрежа). Разбира се, повечето хора избират и поставят за профилна снимката, която са преценили, че е най-добрата и по най-добрия начин ще ги представи. Т.е. профилната снимка е по-скоро изключение, а не правило относно това как изглежда един човек.

✓ Придържане към **относителна константност**. Ежедневно се продуцират милиарди фотографски изображения, доминиращата част от тях на хора и вероятно значителен относителен дял имат самоснимките. Лесното им продуциране и възможността за многократно повторение, до получаване на желания резултат, води до натрупването на голям обем визуална информация. И по правило често човек не се удовлетворява с това да направи кадър, който му харесва, но има желание и да го сподели с другите, включително и като профилна снимка, когато по собствена преценка е много сполучлив. Това изобилие от кадри провокира и желание за честа промяна на профилната снимка, защото тя е и най-видимата от всички (независимо дали са приятели или не са съответните профили) и поради това има най-големи шансове да бъде забелязана и евентуално одобрена. Според собствено из-

следване най-често промяна на профилната снимка се извършва в периода от 13 до 30-годишна възраст, с пик през юношеския период. Тогава това е провокирано от обективната и динамична промяна на тялото, необходимостта от опознаването му (чрез „огледалото“ на фотографията) и потребността от одобрение от околните, която е особено силно изразена. Освен това човек прецизира поведенческо-ролевия си потенциал, поставен във все по-разнообразен контекст, и е изключително ценно „оглеждането“ в околните чрез реакциите, които се предизвикват у тях и биват изразявани чрез емотикони, коментари, други визуализации, чрез личен чат или други средства за комуникация и/или в разговор на живо. При възрастните хора основният мотив за промяна на профилната фотография не е изменението на външния вид – напротив, той дори понякога спира желанието за промяна на профилната снимка и човек остава завинаги на 33 години, например. Тук промяната настъпва по-рядко и най-често е във връзка със значими професионални изяви (заемане на престижна позиция, награди и др.), ключови житейски събития (сключване на брак, раждане на дете, внуше и др.), пътувания до интересни места и др. Освен това, предполага се, че зрелите хора от позицията на опита и естетическото си усъвършенстване вече имат по-пълна представа и по-високи критерии. А те не се изпълняват много често, поради което и промяната е през по-големи интервали. Добре е все пак средно един път на 1–3 години да се прави промяна. Подобен ритъм дава сигнал на публиката за устойчивост в поведението на личността, а не усещане за постоянно несигурна, търсеща себе си и визуално чрез чести промени на профилния облик. Освен това е и свързано с удобство една подобна константност, тъй като всеки свиква с визуалния вид на виртуалния облик на другите и те по-лесно са разпознаваеми. Но промяната все пак е необходима от гледна точка на постигане на добро ниво на съгласуваност между виртуалната визуалност и реалната визуалност (реалния вид) на отделния човек. Възможността „завинаги виртуално млад“ наистина е изкушаваща. Всъщност подобна времево задържана чрез образа визуалност е съществувала и преди интернет и социалните мрежи – в съзнанието на хората или чрез фотографиите на хартия. Но днес тя е по-видима и осезаема, бивайки дигитализирана. Не че не съществува и в другите варианти, но все по-малко (на хартиен носител) и все по-бледо (технологията до голяма степен освобождават съзнанието от задължението да помни, преработва и т.н.). Т.е. това е и много по-публично и не остава в семейния албум или в други пространства с ограничен достъп. В този смисъл постигането на максимално висока степен на съответност между виртуалния визуален (фотографски) образ и реалния образ ще създаде минимални условия за възникване на разочарование в „живия живот“ в случаите, когато за продължителен период от време не е имало среща на живо между съответните хора. Процесът на остаряване по-скоро не е приятен, но

е част от живота и трудно би могло да се скрие. Ето защо при профилните снимки на по-суетни зрели хора в средна възраст и след това акцентът трябва да бъде поставен към отвличащи фиксирането върху човека акценти – ярки цветове на дрехи, обстановка, впечатляващ сюжет, който провокира размисли за добро здраве и млад дух – яздене на камила в пустинята, скок с бънджи и много други. Също така избор на кадри, при които съответният човек е заснет в общ план и други. Към относителна устойчивост отделният субект трябва да се придържа и в случаите, когато има регистрации в повече от една социална мрежа или друг тип платформа. Това не означава да се използва една и съща фотография навсякъде, а да отразява автентично възрастта и да е налично относително композиционно, сюжетно, цветово и/или друго сходство. По този начин се изгражда у публиката усещането за цялостен, единен образ, който е устойчив и отчасти варира.

✓ *Видимата зона при публикуване на снимката в социалната мрежа* също трябва да се има предвид при подбора на кадри, което в немалка степен се определя и от композицията в нея. Нерядко се публикуват кадри, които, попадайки в матричната форма, зададена за профилната снимка в съответната социална мрежа (предимно кръг при повечето мрежи), напълно се разминават с идеята, която авторът е имал предвид. Много често се отрязват части от кадъра, включително от главата, включително лицето като ключова визуална идентификационна единица, променя се композиционен кадърът и други, а това нарушава ефекта при възприемане на образа. Така например при профила/страницата на Председателя на Европейския съвет Доналд Туск, следвана от 251 856 човека, се наблюдава класическа фотография на човек на трибуна, но поставена в кръговия дизайн на профилната фотография се получава отрязване на част от тялото и плътното му изместване („притискане“) вдясно. Доминиращият черен цвят в случая е адекватен на момента и кореспондира с кадъра от корицата – едноминутно мълчание на членовете на Европейския съвет в памет на двамата загинали и в съпричастност с 14-те пострадали човека в атентата в Страсбург през декември 2018 г.

Визуализация 14

Оформление на заглавната част на профила на
Председателя на Европейския съвет Доналд Туск



Източник: Фейсбук-страница на Доналд Туск (към 01.03.2019 г.)

Профилната фотография е публикувана на 16.12.2018 г. и е събрала 4600 реакции (до момента на ползване) е съпроводена със следния текст-обръщение на англ. ез.: *Observing a minute of silence in homage to the victims of the shooting in Strasbourg./ Съзерцавайки в минута мълчание в памет на жертвите на стрелбата в Страсбург.* Визуализацията на корицата, публикувана на 13.12.2018 г. е събрала 264 реакции.

В т.ч. е от значение върху какво точно ще попадне профилната снимка спрямо тази за корица, така че видимостта към ключова зона от корицата да не бъде нарушена и това да повлияе спрямо начина на възприемане. Например ако профилната снимка закрие част от изречение, формула или друг основен визуален акцент на снимката, използвана за корица. И двете снимки са функционално независими, т.е. чрез кликуване чрез курсора върху всяка от тях се отваря на преден план в целия си размер, но като обща картина – насложена профилната върху корицната – начина, по който най-често са видими профилите, е добре да има допълване, а не взаимно засенчване.

✓ **Вербалното придружаване** на снимката. Сам по себе си всеки визуален образ „говори“ – на съзнателно – чрез сюжет, цветове, форми, детайли и други, или на несъзнателно ниво – чрез свързване с архетипове и други форми и механизми на психиката. Но това не означава, че образът е достатъчен за постигане напълно на желания от автора ефект спрямо публиката. А и невинаги само образът е достатъчен, за да бъде разчетен авторовият замисъл, който всъщност е била и първоначалната творческа искра. Освен това образът и в онтогенетичен, и във филогенетичен план е първото ниво на възприемане на информацията за света около нас. За цялостното му възприемане е необходимо и словото. Особено когато става въпрос за профилната снимка. Една буква, една или няколко думи, изречения и друг тип вербализация (в т.ч. например

стих) верифицират авторския замисъл и доставят сигурност у публиката, че го е разбрала. Текстът в случая има добавена стойност. Той допълва картината, образа за образа и „отваря врата“ към още и други мисли и преживявания, които надграждат видимото. Частично ролята на текст към профилната снимка, когато тя самата няма такъв, изпълнява т.нар. мотото на човека, което например във Фейсбук-профила е разположено точно под профилната снимка. Но когато достъпа до профила е ограничен за хора, които не са приятели с този профил, мотото не е видимо. Практиката показва, без да е нещо строго задължително, че за да е по-успешна профилната фотография, би трябвало тя да бъде придружена с няколко думи, до обема на кратък текст, който информира за характера на събитие, преживяване, място на преживяването и др. Чрез словото не само трябва да се информира, но и да провокира настроение, да се дава познание и т.н. – според замисъла на оператора на профила. Защото, както отбелязва Ерих-Мария Ремарк в едно свое писмо до Марлене Дитрих: „Думите понякога дерат, когато искат да погалят“. Но също така трябва да се има предвид, че чрез думите към профилната снимка има по-голяма вероятност да бъдат провокирани думи, т.е. коментари. Това, от една страна, ще даде по-пълна представа на оператора на профила за ефекта на кадъра, в сравнение с емотиконите. И от друга страна, „трафикът“ към профила води до вероятността повече хора да забележат снимката, посланието, което носи и съответно тя да има по-голяма популярност.

✓ *Моментът за публикуване* на профилната фотография. Успехът на всяка фотография и като цяло публикация не само в социална мрежа, но и в интернет в немалка степен освен от съдържанието и формата зависи и от момента, в който тя става част от виртуалното пространство. В този контекст профилната снимка трябва да отговаря на няколко основни изисквания:

✓ Да е в контекста на общата събитийност, не само от гледна точка на индивидуалната такава. В дни на стихийни бедствия, катастрофи с множество жертви и други подобни поставянето на профилна снимка, показваща радост (повечето снимки са такива, доколкото радостта допада на мнозинството хора и съответно вероятността за по-голям ефект е по-висока) е повече от неуместно. В този смисъл отлагане на публикацията с един или повече дни би довело до по-добър ефект, от един сблъсък на контрастиращи реалности, който неизбежно рефлектира спрямо оператора на профила. От друга страна, именно в моменти на такива изпитания немалко хора променят визуалната си визитка, като поставят към съществуващата някакъв знак, свързан със събитието или друг вид визуализация – икона, плачещ ангел, увехнали цветя, траурна лентичка или др. Разбира се, и по повод национален празник е възможна промяна или модифициране на съществуващата профилна снимка. Но като цяло в такива дни при промени в профилните снимки не може да се вадят никакви задълбочени изводи за хората, освен че са съпричастни и граждански активни.

✓ Да отразяват персонални за личността или за съответната група, организация институция знакови събития. Подобна на споменатата, събитийна промяна нерядко се осъществява и по повод на рожден ден (време и за визуална равностметка), именен ден, друго голямо житейско и/или професионално събитие. При подобни случаи е възможно снимките да останат като трайни за профилни и др.

✓ Да е адекватна на сезона по местоживеење. Нерядко в забързания ритъм на съвременния човек хората остават чрез профилната си снимка дебело облечени и обути по време на лятото или по бански през зимата. Разбира се, среща и другата ситуация – когато съзнателно се променя сезона във виртуалната реалност. В този контекст трябва да се отбележи, че спомените на хората не подбират момент да се появяват в съзнанието. Много често това се случва при някаква липса. По този начин, например, през зимата на немалко хора им липсва лятото. Те почти постоянно си спомнят за топлото време, морето и др. Но някои от тях пренасят тези спомени и във виртуален формат, визуализирайки ги като в условията на отрицателни температури и снеговалеж публикуват като профилна снимка сюжет с тях от лятото. Разбира се, всеки има право на избор, но подобно действие провокира у публиката в известна – по-висока или по-ниска степен – мисълта за неадекватност. Също така е възможно при хора от Южното полукълбо, чиито приятели са главно от Северното, да са по сюжет на профилната снимка в сезона на приятелите си, за да има усещането за заедност. Същевременно е възможен и вариант, при който не е необходима промяна на профилната фотография всеки сезон – когато е направена на закрито.

✓ Да е в синхрон с ритъма на деня и на седмицата. Публикуването на профилна кадър на фона на ярко слънце в 01,00 ч. през нощта или на фона на лунна пътека в 12,00 ч. на обяд (т.е. не час-два-три след събитието) и направени в същата часова зона, влиза в сблъсък с естествения ритъм и чувство за момент от деня на публиката. А и вероятността да бъде забелязан кадър в този момент (в 1,00 ч. през нощта) също е много по-малка. Респективно вероятността да отпадне назад в новините нараства. Разбира се, и при виртуалните медии има т.нар. prime time (най-гледано време). Тогава вероятността новата профилна снимка да бъде забелязана и да набере най-много първоначални реакции е най-голяма. Това е времето от 18,00 до към 23,00 ч. в делничните дни и в събота и неделя (без вечерта). Който търси популярност на профилна снимка и не само, това е времето за изява. Но по-важното е да има адекватност между момента от деня на кадъра и момента от деня, в който ще бъде публикуван като профилна снимка. Подобна съответственост и последователност във виртуалното поведение е и израз на уважение към публиката, когато става въпрос за един кадър. Защото количеството и разнообразието на информация, която ежедневно се възприема и от социалните мрежи, са изключително големи. Постоянно човек влиза и излиза от ситуации, пространства и т.н. И когато

този процес би могъл да се облекчи, като се спестят разминаванията в контекста, не трябва да има колебания. Всяко едно разминаване от подобен порядък поражда редица въпроси фактологични и не само въпроси, води до загуба на време и т.н. В известен смисъл неутрализирането в контекста на контраста на времето, момента на продуциране и времето на публикуване би могло да се постигне чрез текста към фотографията.

✓ **Внимание към поредната/последната профилна фотография.** Тук става въпрос не за най-новата профилна снимка, като обикновено най-значима, а за това да се гледа на нея като или да се има предвид, че тя би могла да бъде и последна. Като цяло значителна част от хората живеят с мисълта, че смъртта ще ги заобиколи и ще стане чудо, носещо вечен живот. Но особено силно това важи за виртуалното пространство. В него наистина би могло да се постигне своеобразна вечност или определен период на живот след физическата смърт. Тогава профила се превръща в своеобразна банка памет, в която са съхранени в най-разнообразен формат (фотографии, текст, видео и др.) множество моменти от живота на съответния човек. Това е новост, която има за цел да реши въпроса с виртуалната проекция на починалите в реалната реалност. Конкретно във Фейсбук има такава функция, която приживе трябва да бъде настроена. Това позволява след смъртта на оператора на профил да не се допускат например нелепи ситуации, при които виртуални приятели честитят рожден ден, тъй като не са разбрали за неприятното събитие. Чрез тези настройки е възможно профила да се трансформира в мемориална стена, при която всички публикации до преди смъртта се „заклучват“, т.е. остават видими, но не може да се променя нищо по тях – посетителите да добавят или трият коментари, да реагират с емотикони и др. А само спрямо последващите публикации това е възможно. Не е възможно изпращането на покана за приятелство. И също така изрично е указано над корицата на профила за спецификата му. Нещо, което посочихме като необходимо още през 2011 г., преди да бъде решен този въпрос.

Визуализация 15

Оформление на заглавната част на профила
на Amir F. Guttman (1976–2017), артист от Израел



Източник: Фейсбук-профил на Amir F. Guttman (към 04.03.2019 г.)

✓ **Умения за разпознаване на визуална дезинформация.** По принцип в цялостния информационен поток във виртуалното пространство визуалната дезинформация се превръща във все по-сериозен проблем за съвременното функциониране на обществото. Разбира се, дезинформацията не е нов проблем. Но с масовизирането на възможността за достъп до много и големи информационни платформи и особено с масовизирането на възможността за продуциране на информация от отделния човек, която да има широка публичност, при отсъствието на много ясни и/или утвърдени правила за функциониране във виртуалното пространство (нетикет) в настоящия все още начален период на неговото функциониране (но и съпроводено от динамични промени), съчетано с пропуски във възпитанието и зла умисъл, проблемът придобива все по-голяма значимост. Първоначално основно текстовата информация е във фокуса на дезинформацията, но значимостта на образа промени това, въпреки че е по-трудно манипулирането на визуалността. Но е по-убедителна за публиката визуализацията, текстът е на втори план. Всъщност човечеството има немалък опит с манипулирането на фотографски образи – особено силно то започва да се реализира по време и след Руската революция от 1917 г. С цел пропаганда и манипулиране на общественото мнение са правени корекции на заснети кадри по посока на: мултиплициране на група от хора с оглед постигане на впечатление за масовост на събитието = сила на революцията и заличаване/заместване

на образи на партийни и държавни ръководители, които са станали неудобни и/или са физически ликвидирани. По време на Втората световна война и на Студената война също има немалко примери. Като цяло главно в ключови моменти на криза (война, революция и др.) манипулираният образ се използва като своеобразно оръжие, чрез което се цели също „накланяне на везните“ в полза на използващите го по-умело. В днешно време, ако се има предвид това, човечеството се намира в своеобразна дез/информационна война и е много вероятно при възникване на бъдещи конфликти между две държави в реалността, те да бъдат разрешавани чрез ключовата роля на цифровите технологии със силен фокус върху (дез)информационния им аспект.

С оглед на така очертаната картина на различни нива се предприемат определени мерки за противодействие на дезинформацията, в т.ч. от страна на Европейския съюз. Тези действия в глобален мащаб все още са далече от постигането на желания резултат. И основната причина е търсенето на баланс между прилагането на определени мерки и свободата на изразяване. Към настоящия момент има много възможни мерки за противодействие на дезинформацията, но някои от тях са в конфликт и биха довели или вече водят (в някои държави вече се прилагат) до нарушаване на основни права, залегнали във Всеобщата декларация за правата на човека (приета от Общото събрание на ООН на 10 декември 1948 г.). Така например в Китай е ограничен достъпът до световния интернет – стъпка, която прави опити да направи и Русия. В този смисъл до (но най-вероятно и след това) утвърждаване на адекватни на съвременното масово разбиране по отношение на баланса контрол с оглед сигурност – свобода и функциониращи механизми по отношение на дезинформацията, **ключов момент ще бъде възпитаването на умения**, които да помагат на човека да се предпазва от това явление. В този контекст **профилната снимка в социалната мрежа** е ключов момент по отношение на възможността за **дезинформиране** в това пространство. По следните начини:

- ✓ отсъствие на профилна фотография, т.е. наличие на посочения по-горе тип профилна снимка „Черна дупка“. Възможните причини за наличието на такова „лице“ на профил са няколко: създаден от неопитен човек профил, който е изоставен; профил, създаден, за да се използва за шпиониране на други профили, в т.ч. и автентичен на същия човек профил – да установява какво е видимо за публиката, извън собствените приятели; провокиране на интерес, особено, ако името е такова – понякога, особено при децата и юношите, много голям интерес предизвиква неизвестността („Какво се крие зад безизразния профил с име „Един убит“, например);

- ✓ поставяне на фотографско изображение на друг човек с цел по-добро представяне и привличане на интерес. Тук не става въпрос за случаите, в които много хора, преди всичко деца, поставят вместо своята, снимката на своя т.нар. идол (музикален изпълнител, граждански активист или др. или образа

на приятеля/приятелката си – по-рядко). В такива случаи целта е подвеждане на публиката с оглед постигане на нематериални (харесване) или материални ползи. Много често се използват красиви изображения, взети от интернет или от друг профил (на по-малко известен фотомодел, например) на представител от съответния пол, който измамникът желае да привлече (собствен или противоположен), най-често с цел сексуален контакт. Зад изображението често се крие човек на същата възраст, но с недобра външност, или човек, който е красив, но под прикритие търси партньор поради срамежливост, или е човек на много повече години, но желае контакт с по-млади от него хора и др. Подобни **измамни профили би могло да се разпознаят по:**

✓ момента, в който са се включили в мрежата – например във Фейсбук в информацията под профилната снимка е посочен момента, от който съответният човек се е регистрирал и е станал част от мрежата – например „Присъедини се през Септември 2009 г.“. Често подвеждащите кадри са на профили, които са създадени сравнително скоро – до месец-два по-рано. Подобни профили не просъществуват дълго, тъй като биват докладвани от пострадали по някакъв начин потребители, мрежата ги закрива, благодарение на определени филтри за информация, които подават сигнал или след сигнал на специализирани държавни, международни институции и/или организации. Често след като биват закрити подобни профили, създалите ги, генерират нов/и също толкова фалшив/и профил/и;

✓ отсъствие на активност в профила, а наличие само на кадри за профил и/или за корицата. Това често е видимо, дори и преди да е настъпило сприявяване. Идеята на опериращия с фалшивия профил в подобни случаи е да се оставят възможно най-малко дигитални следи. Понякога, за да се прикрие малката активност, се публикува многократно една и съща снимка – предимно профилната и или на корицата. Това, разбира се, би могло да е и продукт на изкуствен интелект, който все повече навлиза, т.е. от гледна точка на генериране на трафик, в т.ч. и съответно с оглед на търговска изгода;

✓ манипулирано изображение на оператора на профила – това също е вид дезинформация, която не позволява на човек да направи информиран избор, когато преценява дали да приеме или подаде покана за приятелство, или как да реагира, когато става въпрос за виртуален приятел, особено когато той не е познаван в реалността, а по име е открит в мрежата. Днес съществуват разнообразни програми за „надграждане на реалността“. Те определено се явяват сериозна опасност за истинската фотография с потенциал да я заличат. Все по-често се наблюдава явлението, при което хората много повече време отделят за т.нар. постпродукция, т.е. обработката на изображението със съответен софтуер (такъв вече присъства, макар и в най-базисни параметри, и в мобилните телефони), отколкото за заснемане или за концентриране по посока на

създаване на образ, при който няма да се налагат никакви корекции или ще се наложат минимални такива;

✓ **разминаване между името на профила и името, съдържащо се в адреса на профила.** Когато хората, които имат желание да създадат фалшив профил, не са достатъчно умели, те използват за регистрацията собствения си истински адрес на електронната поща, а не нов, различен, който също е истински и действащ, но зададените демографски данни в него (име, дата на раждане и др.) не са истински. Самата профилна снимка при свалянето ѝ на компютъра (това обаче е и опасно от гледна точка на възможно вграден компютърен вирус) понякога също подсказва чрез името си, откъде е взета;

✓ **разпознаването е важно не само по отношение на фалшивите профили, но и от гледна точка на дешифриране на посланията на профилни снимки, при които няма проблем с автентичността.** Понякога характера на комуникацията във виртуалното пространство води до разминавания между вложения и разчетения смисъл.

• **Умения за безопасно включване на профилната фотография** във взаимодействията на човека с другите. Този въпрос има отношение и към предходни, като своеобразно негово продължение, но от друга гледна точка. Стъпките, които трябва да се предприемат в този контекст, са няколко: внимателен подбор на приятели – по възможност да бъдат познавани в реалността или по профилните им фотографии и видимата част на профила да се преценява дали да бъде приета или съответно подадена покана за приятелство; да бъдат така направени настройките на профила, че да е видима само профилната фотография, а не когато тя бъде увеличена на голям екран с оглед разглеждане, да има възможност да бъдат разгледани всички останали профилни снимки; фонът на профилната снимка, но и на снимката на корицата не би трябвало да дава съвсем точна конкретизация по отношение на местоживеещото, местоработата и т.н. на човека, за материалния му статус; снимките би трябвало да бъдат маркирани с името на автора и/или собственика на фотографията на места, които едновременно не нарушават естетическите достойнства на кадъра и трудно биха могли да бъдат отстранени или заличени. Това е важно както с оглед защита на авторското право, така и с оглед ограничаване на възможността за използване на профилни кадри и евентуално друго съдържание при създаване на фалшив профил от злонамерено лице; също така е добре на определен период от време (седмица, месец/и, година или др.) в зависимост от публикационната интензивност и цялостна активност да се прави „профилактика *ж.* 1. мед. Съвкупност от мерки за предпазване от заболяване. 2. *техн.* Съвкупност от мерки за предпазване на машини и съоръжения от износване и повреда. [гр.]“ (Български тълковен речник, 2008: 785), т.е. преглед на профилните снимки (но и на цялостното присъствие в социалната мрежа) и на приятелствата с оглед неутрализиране на възможни проблеми. При подобен

преглед би могло да се премахнат дигитални визуални следи (в т.ч. профилни снимки), които от дистанцията на времето биват преценявани като неуместни. Или да се прекрати приятелството с хора, които поставят профилни снимки, които създават усещането за накърняване на реномето (имиджа), когато биват свързвани със съответния човек, с когото има приятелство. Като цяло заличаването на дигитални следи е трудно. Това, от една страна, е добре, когато става въпрос за случаи на злоупотреби. Но от друга страна, е проблем, когато от позицията на по-големия опит и израстване човек прецени, че някои профилни кадри са неуместни, но те вече са копирани на много носители.

На последно, но не и по значение място е едно ключово условие – всички усилия с оглед формирането на горепосочените умения трябва да са хуманни и да съдействат за **съхраняването на човешкото и човечността** в свят, когато все повече хората се отчуждават посредством технологиите, а те под формата на изкуствен интелект все повече започват да управляват хората в прекия и в преносния смисъл на думата. В т.ч. и социалната мрежа и като мозайка от образи би трябвало има като водеща идея да се използва като средство, чрез което се допълва общуването на живо, а не като средство, което измества този вид общуване (Господинов, В., 2011).

В заключение, **профилната фотография представлява сърцевината на виртуалната идентичност** на значителна част от хората по света и у нас. Тя се превръща и в част от реалната идентичност на личността, доколкото все повече нараства продължителността на пребиваване във виртуалното пространство и хората биват свързвани с образа, изграден в социалната мрежа, особено с участието на профилната снимка. Подобна значимост безспорно носи и изключителен потенциал за осъществяване на целенасочени възпитателни и образователни взаимодействия. Този потенциал към момента като цяло не се използва напълно или в правилната посока. Това е свързано с недостатъчната дигитална компетентност на немалка част от тези, които трябва да възпитават, но нямат съответните знания и умения, тъй като дигиталната революция макар и интензивна е все още „млада“. А така също и с разбирането, че децата интуитивно се научават да боравят с новите технологии и не е необходимо да се обръща специално внимание относно формиране на умения в тази посока. Но това че те умеят технически да изпълняват определени операции, не означава, че повечето от тях имат **адекватни ценностни ориентации** и изпълват със съдържание пребиваването във виртуалното пространство. В този смисъл **отговорността пред педагогическите специалисти** по посока изграждане на необходимите умения, разгледани по-горе, без претенция за изчерпателност, ще е от ключово значение за развитието на индивида и обществото в бъдеще време.

ЛИТЕРАТУРА

- Български тълковен речник (2008) София. [Balgarski talkoven rechnik (2008) Sofia.]
- Господинов, В. (2011) (Н)етикет и възпитание с фокус към юношите. София. [Gospodinov, V. (2011) (N)etiket i vazpitanie s fokus kam yunoshite. Sofia.]
- Деларош, П. (2010) Родители, осмелете се да кажете „не“. София. [Delarosh, P. (2010) Roditeli, osmelete se da kazhete „ne“. Sofia.]
- Речник на новите думи в българския език (2010) София. [Rechnik na novite dum i v balgarskia ezik (2010) Sofia.]
- Толстой, Графъ Левъ. (1907) По възпитанието. София. [Tolstoy, Grafa Leva. (1907) Po vazpitanieto. Sofia.]
- Щекин, Г. (2004) Визуална психодиагностика. Изучаване на хората по техния външен вид и поведение. Велико Търново. [Shtekin, G. (2004) Vizualna psihodiagnostika. Izuchavane na horata po tehnia vanshen vid i povedenie. Veliko Tarnovo.]

ИЗТОЧНИЦИ

- <http://www.facebook.com> към – главната интернет страница на Фейсбук към 04.02.2019 г.
- <https://www.facebook.com/amir.f.guttman> Фейсбук- профил на Amir F. Guttman към 04.03.2019 г.
- <https://www.facebook.com/djokovicofficial/?ref=profile> Фейсбук-профил на Новак Джокович 03.02.2019 г.
- <https://www.facebook.com/europeancouncilpresident/> Фейсбук-страница на Доналд Туск към 01.03.2019 г.
- <https://www.facebook.com/Federer/> Фейсбук-профил на Роджър Федерер към 02.02.2019 г.
- https://www.facebook.com/JunckerEU/?__tn__=%2Cd%2CP-R&eid=ARD85raWb7dNraFEoMJBsoRHwsca0dqNzb0AStYFnLKm9DiVFQrdby9hho0ukhLabeA94OmwwH_Nx40f Фейсбук-страница на Жан-Клод Юнкер към 13.02.2019 г.
- <https://www.facebook.com/yanne.golev> Фейсбук-профил на Яне Голев към 01.03.2019 г.
- <https://www.facebook.com/> Фейсбук-профил на Mi Go към 17.01.2019 г.
- https://www.facebook.com/pg/muzeikobulgaria/about/?ref=page_internal Фейсбук-страница на „Музейко“; към 13.02.2019 г.
- <https://www.facebook.com/NatGeoBulgaria/> Фейсбук-страница на българското издание на Списание National Geographic към 02.03.2019 г.
- <https://www.facebook.com/NASA/> Фейсбук-страница на NASA – National Aeronautics and Space Administration към 05.03.2019 г.
- <https://www.facebook.com/neda.kovacheva> Фейсбук-профил на Неда Ковачева към 01.03.2019 г.
- <http://rechnik.info/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B8%D0%BB> – „Речник на думите в българския език“ към 11.01.2019 г.
- Поради конфиденциалност адреса не е изписан, а имената и лицето са заличени. Информацията се съхранява от автора на студията към 03.03.2019 г.

Поради конфиденциалност адреса не е изписан, а имената и лицето са заличени.

Информацията се съхранява от автора на студията към 03.03.2019 г.

Поради конфиденциалност адреса не е изписан, а имената и лицето са заличени.

Информацията се съхранява от автора на студията към 03.03.2019 г.

Поради конфиденциалност адреса не е изписан, а имената и лицето са заличени.

Информацията се съхранява от автора на студията към 03.03.2019 г.

Поради конфиденциалност адреса не е изписан, а имената и лицето са заличени.

Информацията се съхранява от автора на студията към 03.03.2019 г.

Поради конфиденциалност адреса не е изписан, а имената и лицето са заличени.

Информацията се съхранява от автора на студията към 03.03.2019 г.

Консултанти:

проф. д-р Грета Дерменджиева,

гл. ас. д-р Иво Пиперков

гл. ас. д-р Антоан Божинев

Постъпила април 2019 г.

АВТОРИТЕТЪТ НА УЧИТЕЛЯ В ПРЕДСТАВИТЕ НА УЧЕНИЦИ И УЧИТЕЛИ ОТ ГИМНАЗИАЛНИЯ ЕТАП НА СРЕДНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

МАРИЯНА КОСЕВА*

Резюме. В студията са представени резултатите от проведено качествено емпирично изследване. Авторитетът на учителя се разглежда като единство от два основни компонента – епистемичен (авторитет на знанието) и нормативен/деонтичен (авторитет на ролята). В търсене на отговор на въпросите дали учителят (като основен субект в образователната институция) притежава авторитет и какви са неговите особености, авторитетът на учителя е изследван в сравнителен план в представите на ученици и учители от гимназиалния етап на средното образование.

Ключови думи: авторитет, епистемичен авторитет, нормативен авторитет

THE TEACHER'S AUTHORITY IN THE PERCEPTIONS OF HIGH SCHOOL STUDENTS AND TEACHERS

Mariyana Koseva

Abstract: The study presents the results of a qualitative empirical study. The authority of the teacher is seen as a unity of two main components – epistemic (authority of knowledge) and normative / deontological (authority of the role). In order to answer the question whether the teacher (as a main subject of the educational institution) has authority and what are its peculiarities, the teacher's authority is studied in comparative terms in the perceptions of high school students and teachers.

Keywords: authority, epistemic authority, normative authority

* Имейл: m.koseva@fp.uni-sofia.bg

Въведение

Многообразието на авторитета във възприятията и представите на хората обуславя и неизчерпаемите възможности за неговото изследване. От една страна, чрез авторитета се описват макро- и микроявления, обясняват се мащабни социални движения и междуличностни процеси на общуване; той става средство и инструмент на анализ за изследователи с различна познавателна, теоретична и методологична ориентация. Често авторитетът е предмет на различни интерпретации – поставят го в центъра на анализите на социалната действителност или го използват като обяснителна категория. Чрез понятието му съдържание, различни теоретични направления и школи се стремят да обхванат и разберат многообразните процеси на връзка и зависимост между хората. В концепциите си изследователите му определят различна роля, натоварват го с разнообразни функции и често не го разграничават от други отношения и зависимости.

Авторитетът е широко използвано понятие в социалните науки и обществено-политическия живот, с исторически променящо се значение и неясно определени смислови граници. Неопределеността и двусмислието във възприемането и тълкуването на понятието до голяма степен произтичат от съществуващата разговорна полисемия. Когато казваме, че „този“ човек, дадена институция или определен учител имат авторитет, това звучи като че ли те притежават някакво специфично качество и насочва мисълта ни към това, че авторитетът е качество или предмет. Всъщност вече е постигнат консенсус сред изследователите, че авторитетът не е качество на личността, а е *социално отношение*, защото някой може да „има“ авторитет само ако някой друг доброволно го приема за такъв. В този смисъл той е *форма на социална връзка*, в рамките на която хората се намират в определено положение един спрямо друг. Тя се характеризира с *относителна продължителност и устойчивост*; може да се разгърне в хода на различни по характер и съдържание дейности и да се реализира на различни равнища на обществената структура. В структурен план отношението представлява връзка от две страни (било то индивидуални или колективни субекти на дейност), едната от които е носител на авторитет, а другата – приемаща авторитета страна.

Авторитетът е *йерархично отношение* (но не в класическия смисъл на думата, произхождащ от предишни исторически епохи), тъй като се изгражда на основата на *неравенство* в някакъв аспект на включените в него субекти. От своя страна, неравенството се основава върху определени различия между партньорите, които могат да бъдат естествени (природни) или социално обусловени (придобити), действителни или привидни, потенциални или актуални. Различията между хората са многообразни, но може да се групират в:

а) ресурсите, с които разполагат в качеството им на жизнени сили на човека, неговите знания, умения, способности, материални и културни възможности; и

б) социалните позиции като мястото, което субектът заема в дадената социална система и произтичащите от него роли и функции, които изпълнява.

Именно неравенството в някакво определено отношение е източник на превъзходство на едната страна над другата, което може да е различно по съдържание и форма на проявление. Авторитетът всъщност е *приемането* на това превъзходство от единия участник в отношението като по този начин се фиксират както позициите на субектите, така и посоката на въздействие – от авторитета към приемащия го.

Когато се говори за авторитета, трябва да се има предвид, че той е социално отношение, което винаги предполага *конкретна област на проявление* като обща за участниците сфера на активност, т.е. никой не може да е авторитет във всички сфери. Превъзходството на един субект спрямо друг като източник (основа) на авторитет не е абсолютно. То се проявява и приема само по отношение на *обща за участниците в отношението сфера на дейност* или в случаите, когато превъзходството на единия от субектите в дадена сфера е ценностно-значимо за другия.

Авторитетът е *отношение на зависимост* – приемайки превъзходството на своя партньор във връзката, субектът се поставя в едностранно-зависима позиция спрямо него. Ресурсите или позициите на единия субект, ценностно значими за другия, се превръщат във фактор, влияещ върху поведението, действията, мисленето, активността на другия субект. Така в отношението ясно се разграничават *носителят на авторитет*, т.е. източникът на влияние, и *приемащият* неговите влияния субект, т.е. едната страна става авторитет за другата. Определянето на авторитета като „утвърдена зависимост“ (М. Хоркхаймер) насочва към особеностите на зависимостта, която се реализира чрез въздействието на носителя на авторитет. От страна на приемащия тя може психологически да варира в различни форми на приемане, одобрение, следване на основата на доверие. От страна на носителя на авторитет влиянието също може да се реализира в различни форми – посредством пример, образец, компетентност, диалог.

Към тези дефинитивни характеристики на авторитетното отношение като теоретична основа на осъществяването емпирично изследване ще добавим и гледната точка на Й. Бохенски за диференциацията на авторитета на два основни вида. От езиково-аналитична гледна точка той дефинира авторитета като тристранна релация между *носител*, *субект* и *споделена област на валидност*, в която се осъществява авторитетното отношение. Според него носителят е авторитет за субекта в споделената област тогава, когато субектът приема принципно всичко, което му се съобщава от носителя на авторитет и принадлежи към споделената област (Bochenski, J. M., 1974: 25). Споделената област на валидност е структурен елемент от съществено значение, защото служи като класификационен принцип за диференциране на авторитета. От тази гледна точка съществуват две области, в границите на които може да

се осъществи авторитетно отношение – област, състояща се от *твърдения/съждения*, или областот *указания/заповеди* при комуникацията между хората. Разликата между едно твърдение (съждение) и едно указание (заповед) се състои в това, че първото казва „какво е“ дадено нещо; то е *истинно или неистинно* и има различна степен на вероятност, а второто – какво „трябва да прави човек“; то не посочва какво трябва да е „нещото“, а какво *трябва да бъде*. От тук следва, че всеки авторитет може да бъде или *епистемичен* (авторитет на знанието) и областта, в която действа, е съставена от твърдения/съждения или *деонтичен* (нормативен, институционален – авторитет на началника/ръководителя) и неговата област на разгръщане съдържа указания/заповеди. За да съществуват/се проявят реално, и за двата вида авторитет е необходимо доброволно признаване от страна на приемащия субект. За епистемичния авторитет това означава признаване на по-висока компетентност и оценяване на истинността на твърденията на носителя в областта, докато при деонтичния обосноваването се осъществява чрез приемане на ценностно съждение: „Добре е, целесъобразно е да се приеме авторитетът на носителя в тази област, защото...“ (пак там: 89). Моделът на доброволното приемане и следване е присъщ за действието и на двата вида авторитет с тази разлика, че при деонтичния: „Доброволното приемане обаче се отнася не до конкретната заповед, присъда или разпореждане, а до самия институционален ред, на който те дължат своята действена сила“ (Тодоров, Хр., 2010: 12).

Според Й. Бохенски двата вида авторитет могат да съществуват самостоятелно, но същевременно не се изключват взаимно. На практика може да съществува и „*двоен*“ авторитет – един и същ човек едновременно да е епистемичен и деонтичен авторитет по отношение на един и същ субект в дадена област (като тук под област се разбира сфера от социалната действителност). Желателно е, а за някои професионални сфери като образованието е съществено необходимо носителят на деонтичен авторитет същевременно да е и носител на епистемичен авторитет в съответната област; в обратния случай винаги ще възникват проблеми, които могат да доведат до загуба изобщо на авторитета – например в училище, ако учителят не е епистемичен авторитет, но активно се опитва да действа като деонтичен.

В настоящата студия се представя опит да се проникне в представите и нагласите на учениците и учителите от гимназиалния етап на средното образование, свързани с авторитета на учителя (като единство от деонтичен и епистемичен авторитет), и да се потърси отговор на въпроса – *притежава ли учителят (като основен субект в образователната институция) авторитет и ако притежава, какви са неговите особености и от какво зависи той?*

Организация на емпиричното изследване – процедура, обхват на изследването, участници

Авторитетът е сред тези феномени, които трудно се поддават на обективно емпирично изследване поради специфичните си характеристики. Той е трудно разграничим от други подобни отношения между хората и психологическите механизми и поведенческите прояви, чрез които се осъществява признаването на авторитета(или реалното му съществуване) са разнопосочни, пределно субективни и много динамични.

Логиката на осъщественото качествено емпирично изследване, определена от неговата цел и посочените характеристики на авторитета, определя основните процедурни стъпки:

Проучване на Domain теорията (включваща области на социална преценка) на E. Turiel и уточняване на основните тематични области във връзка с изследвания проблем като определящи параметрите на авторитета

Развитата от E. Turiel теория (*Domain theory*) е продължение на идеите на Ж. Пиаже и Л. Колберг и е насочена към изследване на моралното развитие на детето. Основен акцент в теорията е, че още в предучилищна възраст, при преценка на социални правила, децата се ориентират предимно по това в коя област на социалната действителност са валидни тези правила. Още в тази възраст те вече правят разлика между *област на морала*, в която спазването на определени норми не зависи от лични предпочитания, *област на социални конвенции* (нормите в тази област не са универсални, а имат значение за отделна обществена или културна сфера) и *лична област* (тя е извън влиянието на моралните и конвенционалните норми и правила). Тези експериментално потвърдени идеи стават основа за по-нататъшни задълбочени проучвания не само на моралното развитие на децата, но намират приложение и при изследване на авторитета (Turiel, E., 1997). Разграничението на области на валидност на социалните норми е изследвано, според Туриел, в над 60 студии, които потвърждават, че децата и подрастващите възприемат нормите в моралната сфера като универсални, а не като произтичащи от изискванията на авторитет или като зависими от други фактори. В областта на конвенциите, от друга страна, нормите се възприемат като резултат от действие на специфични особености на обществото или по-малки социални групи и са валидни, защото са установени от съответната група, обществото или от авторитет (Hoppe-Graff, S. u. a., 1998: 3). От тези идеи произтичат възможности за изследването на деонтичния (институционален, нормативен) авторитет на учителя в образованието. В обществото съществуват правила

и норми, чиято валидност е независима от авторитетни отношения на учителя с учениците – моралните норми. Разбира се, поради тяхната универсална валидност те трябва да се следват и в училище независимо от това дали учителят специално ги изисква или не. Конвенциите, от друга страна, се разглеждат различно в рамките на образователната институция. Те се възприемат от децата и подрастващите като създадени от личностен или институционален авторитет и основната им функция е не да гарантират общото благополучие, а да осигуряват функционирането на социалните институции, в случая училището. Това се отнася както за общите конвенции, които са валидни в училище, така и за специфичните училищни конвенции. В училищен контекст съществуват и правила и норми, които се отнасят към личната сфера, която по правило „се измъква“ от нормативния авторитет на училището и учителя и в нейните рамки учениците действат ръководени от собствените си предпочитания. Независимо от това в училище съществуват теми, които според учениците принадлежат към личната сфера, но според учителите могат да бъдат отнесени към конвенциите (например често учителите решават до кого да седят учениците в клас) (пак там: 5).

Идеите, съдържащи се в теорията на Е. Туриел (Domain theory), послужиха като основа за проектирането и конструирането на изследователския инструмент (адаптирано полуструктурирано интервю) за настоящото изследване. То е базирано на елементи от използвания от Smetana & Bitz (1996) въпросник и полуструктурирано интервю на Hoppe-Graff, S., Latzko, B., Engel, I., Hesse, I., Mainka, A. & Waller, M. (1998) и е съобразено с целите на настоящото проучване и реалността в българското образование.

Конструиране на адаптирано полуструктурирано интервю за ученици и учители

Адаптираното полуструктурираното интервю се състои от две части, включващи теми и въпроси, чрез които се цели получаване на информация за представите на ученици от 9. клас, свързана с различни аспекти на авторитета на учителя. Въпросите от първата част на интервюто са в контекста на посочената теория на Е. Туриел и са свързани с дейности от моралната област, областта на социални конвенции и личната област като чрез тях се цели да се установи мнението на учениците за следните аспекти на деонтичния (нормативен) авторитет на учителя:

- легитимност на авторитета на учителя – правото му при конфликтни ситуации да действа като авторитет;
- задължението на учителя да изисква съблюдаване на правилата (задължителност на установени правила);
- задължение на учениците да съблюдают определени правила (пак там: 7).

В първата част на интервюто са включени конфликтни теми от различните области на теорията на Е. Туриел. Част от темите, и по-специално свързаните с областта на училищните конвенции, бяха включени в интервюто след обсъждане с учители.

Темите и въпросите в интервюто са ясно определени, но същевременно при неговото провеждане съществува възможността да се адаптират към нивото на развитие, начин на мислене и състоянието на интервюирания чрез задаване на допълнителни и уточняващи въпроси. В таблицата са посочени темите, които се съдържат в първата част на интервюто по области.

Област	Конфликтни теми
Морал	Да се лъже учителя
Общи конвенции	Да се бяга от час
Училищни конвенции	Да се преписва на класна работа
Благоразумни действия	Да се пуши в междучасието
Лична област	Да се облича както желае

Към всяка от тези теми се задават по няколко въпроса, чрез които се цели установяване на представите на учениците за различните аспекти на нормативния авторитет на учителя (представени по-горе). Например по първата конфликтна тема „Да се лъже учителя“ се задават следните въпроси:

Въпрос 1

„Според теб, би ли било редно да излъжеш своя учител?“

Всеки въпрос предполага дихотомични отговори: „Да, защото...“ и „Не, защото...“.

Чрез отговора на този въпрос учениците оценяват и обосновават легитимността на авторитета на учителя и поради това от съществено значение е информацията за основанията (мотивите) на учениците.

Въпрос 2

„Длъжен ли е учителят да изисква от теб да не го лъжеш?“

„Да, защото...“ „Не, защото...“

С този въпрос се цели да се установи доколко, според учениците, учителят има задължение да налага нормите или конвенциите, т.е. става дума за връзката на правилата и нормите с учителя като нормативен авторитет. От отговорите и особено от основанията на учениците може да се съди дали ролята на учителя в образователната институция се приема от тях като авторитетна.

Въпрос 3

„Ако има правило, че не трябва да лъжеш учителя си, но ти не си съгласен с него, трябва ли въпреки това да спазваш правилото?“

„Да, защото...“ „Не, защото...“

При този въпрос става дума за задължителността на съответните правила и норми за учениците, т.е. за послушание и съобразяване с институционалните норми.

Въпрос 4

„Защо твоят учител не би бил съгласен да го лъжеш?“ е допълнителен въпрос към темата (такъв въпрос се задава към всяка конфликтна тема в интервюто за ученици), който цели доуточняване на мотивите и основанията на учениците по отношение легитимността на нормативния авторитет, като те трябва да отговорят, опитвайки се да погледнат към темата от гледната точка на учителя.

Втората част на полуструктурираното интервю съдържа въпроси, насочени към особености на учителя като епистемичен авторитет, и въпроси, свързани с някои от основните функции на учителя, чиито характеристики влияят съществено върху възприемането му от учениците като авторитет. Тъй като епистемичният авторитет (на знанието) не е свързан с институционални изисквания за задължителност, въпросите са зададени в по-свободна форма, но отново от съществено значение са основанията (мотивите) на учениците при отговорите. Изборът на въпроси беше консултиран с учители от гимназиалния етап на образователната система, за да се определят по-точно сферите, които повлияват най-съществено отношенията между ученици и учители. В интервюто са включени и два демографски въпроси: възраст и успех от изминалата учебна година. Всички въпроси включени в интервюто са представени в Приложение 1.

Интервюто за учители е конструирано на същия принцип като това за учениците и включва съдържателно идентични въпроси (формулирани по различен начин – Приложение 2) с цел сравняване на резултатите получени от двете групи интервюирани. Към въпросите за учители е добавен и въпрос относно това дали биха сменили професията си с цел получаване на обща представа за отношението им към нея. Чрез проучване на мненията на учителите се търси и информация относно това доколко те самите се възприемат като носители на авторитет за учениците. Това е от значение, защото при институционалния (деонтичния, нормативния) авторитет носителят му действа като такъв, ако се възприема по този начин и чрез това влияе върху представите на учениците си (съответно формира подобно отношение към себе си); в противен случай може да се установят друг вид отношения между учители и ученици. При представянето на отговорите на учителите няма да се използват таблици, защото техният брой е по-малък и при някои въпроси отговорите са съсредоточени само в една от възможните две категории.

Провеждане на пилотно проучване с цел първоначално ориентация в характеристиките на предвиждания инструмент за изследване

Пилотното проучване беше проведено през 2014 г. с 20 ученици чрез анкета. За целите на изследването анкетата съдържаеше голям брой отворени

въпроси. Резултатите от пилотното проучване показаха проблемни моменти. Отговорите на отворените въпроси бяха повърхности или изобщо отсъстваха. Това послужи като основание за избор на друг метод и трансформиране на анкетата в полуструктурирано интервю и по-прецизно формулиране на въпросите за него. След конструирането на полуструктурираното интервю бяха проведени и 5 пилотни интервюта с ученици за изпробване на процедурата.

Определяне на извадката на участниците в изследването

За целите на изследването беше обособена извадка от учители и ученици от 9. клас на гимназиалния етап. Изборът на ученици от 9. клас беше обусловен от специфични възрастови особености – преобладаваща личностна избирателност за сметка на намаляването на ориентацията преди всичко върху институционалните роли (респективно на учителя), развитие на критично мислене и вече формирано трайно отношение към училището като институция, както и е съобразен със задължителния характер на образованието. В изследването са включени 70 ученици от градовете София (СУ), Варна (ПГ), Плевен (ПГ), Хасково (СУ), Асеновград (СУ) и Летница (СУ) (43 момичета и 27 момчета) и 24 учители от същите училища. В извадката са включени участници от различни по вид учебни заведения (общообразователни и професионални) в столицата, окръжни градове и по-малки населени места с цел постигане на по-добра представителност (но не в смисъла, който се използва в количествените изследвания) и проявление на евентуални различия в резултатите. Първоначално бе предвидено в интервюто да вземат участие по 10 ученици (по възможност равен брой момичета и момчета) и по 5-има учители (по възможност мъже и жени) от всяко училище. Учителите, съгласили се да участват в изследването, са само жени (което променя в известен смисъл предварителните намерения), но от друга страна представя достоверно състоянието в нашето образование, свързано с феминизацията на професията. В хода на организирането и провеждането на интервюто, поради доброволния характер на участието на ученици и учители в изследването, се стигна до извадката представена в таблицата.

Град	Вид училище	Момичета	Момчета	Учители
София	СУ	7	8	3
Варна	ПГ	9	2	5
Хасково	СУ	7	5	5
Плевен	ПГ	6	4	2
Асеновград	СУ	9	1	4
Летница	СУ	5	7	5
Общо		43	27	24

Провеждане на изследването

Изследването беше проведено в периода 2014–2016 г. при спазване на принципите за доброволност и необходимите изисквания за достъп (разрешение от ръководството на училището и съгласието на родителите). Интервютата с учениците и учителите се осъществяваха в рамките на 35/40 мин. В хода на интервюто бяха използвани и допълнителни и уточняващи въпроси. В зависимост от желанието на интервюираните проведените интервюта се записваха на хартия или със записващо устройство. Училищата осигуряваха отделно помещение, в което се провеждаше интервюто.

Представяне и анализ на резултатите от емпиричното изследване

Представянето и анализът на резултатите от емпиричното изследване ще бъдат осъществени съобразно логиката, въз основа на която бяха конструирани интервютата и в сравнителен план между представите на ученици и учители. Обособените групи въпроси в контекста на теорията на Е. Туриел са насочени към разкриване представите на учениците за елементи на проявленията на деонтичния авторитет на учителя в различните области, представени в теорията. Тъй като темите и въпросите в интервюто са точно определени (независимо че е възможно използването на допълнителни и уточняващи въпроси), категоризацията на отговорите на интервюираните (която е необходим елемент при анализа на данните от полуструктурирано качествено интервю) се основава на дихотомичното им разпределение. По тази причина и категориите, които се използват за систематизиране на отговорите при техния анализ, са: „Да, защото...“ и „Не, защото...“, а повтарящите се ключови елементи от отговорите се обособяват в единици. Изключение се прави само при обработката на изследователските данни от допълнителните въпроси (при интервюто за ученици) към всяка от темите. При тях категориите се извличат и обособяват въз основа на получените отговори.

Първата част на интервюто, свързана с изследване на нормативния авторитет на учителя, съдържа двадесет въпроса. За проучването на всяка от петте конфликтни теми от Domain theory се използват по четири въпроса. Те са ориентирани към установяване на представите на учениците за:

- легитимност на учителския авторитет при конфликтни ситуации;
- задължението на учителя да изисква съблюдаване на правилата;
- задължението на учениците да ги спазват.

При обработването на резултатите от интервюто не се откриха значими и поддаващи се на интерпретация различия по пол, вид училище и вид населено място и поради това в последващия анализ данните ще се представят обобщено.

Учителят като нормативен (деонтичен) авторитет

Първи въпрос

Според теб, би ли било редно да излъжеш своя учител?

Категория	Единици	Честота
Да, защото...	оправдание;	4
	необходимост;	7
	всеки е лъгал учителя си.	1
Не, защото...	взаимно доверие;	12
	отговорност на учителя;	2
	морална норма;	28
	страх от санкции;	8
	предателство;	6
	зависи, за нещо дребно.	2

При анализа на отговорите на учениците по първи въпрос прави впечатление, че при втората категория „Не, защото...“ по-голямата част от учениците (58–83%) изразяват мнение, че не би било редно да се лъже учителят: „Човек никога не трябва да лъже“. Повече от половината (28) ученици приемат лъжата като нарушение на универсалните морални норми. Другите отговори на учениците са свързани по-директно с ролята на учителя и образователния контекст. 12 ученици смятат, че лъжата би деформирала взаимоотношенията с учителя и би разрушила взаимното доверие, което също е морален аргумент. Страхът от санкциите, който неизбежно е свързан с институционални взаимоотношения на зависимост, е намерил израз в отговорите на 8 ученици: „Може да те хванат и да стане лошо“. Типичната за училищното ежедневие нагласа „може да се лъже за дребни неща“ изненадващо бе изразена само от двама души. От гледна точка на Domain теорията аргументацията на учениците показва, че лъжата според тях принадлежи към областта на морала. По-голямата част от отговорите (в категорията „Не, защото...“) съдържат преди всичко морални аргументи за обосноваване на твърденията и може да се интерпретира като потвърждение на хипотезата на теорията на Туриел. Една малка част (8) от аргументите, свързани със страха от санкция, я препращат по-скоро към областта на институционалните конвенции.

Що се отнася до категорията „Да, защото...“, аргументите се ориентират около оправдание на поведението и конкретни нужди. 11 от общо 12 отговора се разпределят между тях. Това навежда на мисълта, че дори тези ученици, които приемат за редно да се излъже учителят, се опитват да оправдаят по някакъв начин това одобрение: „Понякога просто трябва“ – ситуативни основания; „Ня-

мам домашно, защото...” и препраща към това, че те също осъзнават принадлежността на лъжата към моралната сфера и нередността на поведението си.

Изненадващо, отговорите на учителите на този въпрос се разпределят в двете категории. От общо 24 участващи учители повече от половината от тях (15–62%) не приемат за редно учениците да ги излъжат, докато останалите 9 допускат това да се случи при определени обстоятелства. При учителите, които отхвърлят категорично идеята учениците да ги лъжат, основанията за това се разпределят в три основни аспекта. Най-много учители аргументират неприемането на лъжата с морални основания (9) – „част от морала е“. За 4-има от тях лъжата влияе неблагоприятно върху отношенията им с учениците – „измама в отношенията между нас“, а 2-ама от тях го приемат лично „все едно съм направила нещо, с което да го предизвикам“. Основанията на учителите, които приемат лъжата на учениците, се разпределят по равно между „може да има някаква основателна причина“ (3), „зависи от ситуацията“ (3) и 3-има допускат, че „всеки има право на избор“. Тъй като няма съмнение, че учителите са наясно с принадлежността на лъжата към моралната област (това беше потвърдено и по време на интервюто), интерпретацията на тези резултати и особено на основанията за твърденията би могла да се насочи към влиянието на минал професионален опит (лъжата в ценностната система на определени групи, защитна реакция на ученика и т. н.).

Втория въпрос

Длъжен ли е учителят да изисква от теб да не го лъжеш?

Категория	Единици	Честота
Да, защото...	доверие;	10
	уважение към учителя;	6
	отговорност на учителя;	8
	по принцип не трябва да се лъже;	13
	искат да ни научат;	4
	взаимно уважение;	3
	учениците непрекъснато лъжат.	1
Не, защото...	въпрос на личен избор;	9
	отговорност на родителите;	8
	не е тяхно задължение;	6
	няма такова правило;	1
	и те лъжат.	1

Чрез отговорите на втория въпрос се търси разбирането на представите на учениците за задълженията на учителя да налага норми или конвенционални

правила, в конкретния случай в моралната област. По принцип това проличава в разпределението на отговорите между двете категории: 45 ученици приемат, че учителят има задължението да изисква да не го лъжат, а 25 смятат, че не е длъжен. Аргументацията на отговорите в първата категория варира около две информационни ядра: взаимоотношенията учител–ученик и мястото на доверието и уважението в тях (19) и професионалните задължения и отговорности на учителя (25). От отговорите проличава, че учениците признават задължението на учителя да изисква от тях да не го лъжат, като чрез това влияе върху стабилизирането на ценностната им система „Искат да ни научат...“.

По отношение на категорията „Не, защото...“ в отговорите се открояват две тенденции: очакваният за възрастта стремеж към автономност и задълженията на родителите по отношение възпитанието на учениците. От общо 25 отговора в тази категория 17 ученици споделят тези две основания. Разбирането, че родителите имат основна роля при изграждането на моралните норми, пряко си кореспондира с отговорите „това не е задължение на учителя“. Отговорите на този въпрос демонстрират също, че независимо от стремежа на учениците към автономност все още присъства силната връзка с неизменните „значими други“ – родителите.

Отговорите на този въпрос при учителите попадат само в категорията „Да, защото...“, 24 учители смятат (дори тези, които допускат, че при някакви обстоятелства учениците може да ги излъжат, което е допълнително доказателство за представите им за лъжата по принцип), че са длъжни да изискват учениците да не ги лъжат. Само **един/а** от тях доуточни, че „длъжна ѝ звучи прекалено силно“. Основанията за отговорите се разпределят в три основни единици: *морална норма, взаимоотношения учител–ученик и отговорност на учителя*. Повече от 1/3 от тях (9) го аргументират с това, че е морална норма „лъжата е неприемлива“; също за толкова (9) „доверието е от голямо значение за взаимоотношенията ни“ и за 1/4 (6) това е отговорност на учителя – „отговорна съм за възпитанието им“. Би могло да се каже, че отговорите на учителите на този въпрос (100%) кореспондират до голяма степен с тези на учениците, при които почти 2/3 (45 или 64% от извадката) също смятат, че учителите са длъжни да изискват спазването на тази морална норма в училищен контекст (няма пълно съвпадение при отговорите на двете групи при нито един въпрос, което е напълно разбираемо). Същевременно резултатите насочват и към това, че учителите се възприемат като нормативен авторитет (от интервюто – поради минал опит с подобни ученически действия) по отношение налагане на правила относно тази норма.

Трети въпрос

Ако има правило, че не трябва да лъжеш учителя, но ти не си съгласен/а с него, трябва ли въпреки това да спазваш правилото?

Категория	Единици	Честота
Да, защото...	съобразяване с правилата;	41
	избягване на неприятни последици;	8
	личностен комфорт.	1
Не, защото...	отхвърляне на правилото;	7
	личен избор;	12
	само в някои случаи.	1

С този въпрос се диагностицира готовността на учениците да изпълняват задълженията си (послушание). В съвременната педагогика поради продължителна авторитарна традиция това понятие („послушание“) в голяма степен е натоварено с негативни конотации. В случая понятието се използва, за да се обясни поведението, свързано с приемането и спазването на изисквания, предявявани от авторитетни фигури, в случая учителя. В категорията „Да, защото...“ 41 ученици твърдят, че въпреки това дали си съгласен с правилото да не лъжеш учителя или не, трябва да го спазваш „Правилата са за това, за да ги спазваш“. Независимо от различната аргументация за спазване на правилото от отговорите в другите две единици проличава, че в съзнанието на учениците е утвърдена нагласата, че правилата все пак трябва да се спазват. В този смисъл отговорите, включени към единиците „избягването на неприятни последици“ и „осигуряване на личностен комфорт“, по-скоро допълват основанията за неспазване на правилото, които са посочени в категорията „Не, защото...“ В тази категория общо 20 ученици не биха спазвали правилото да не лъжат учителя, защото не са съгласни с него. Независимо от това, че отговорите са разграничени в две единици – „отхвърляне на правилото“ („не приемам това правило“) и личен избор“ („ще правя, каквото аз реша“) – в същността си те демонстрират желанието на учениците за категорично разграничаване от налагането им на правила от възрастните, респективно учителя – „Спазвам само моите правила“.

Разпределението на отговорите при този въпрос при учителите е категорично в полза на категорията „Да, защото...“ – **22-ама** от учителите са на мнение, че учениците трябва да спазват това правило, независимо, че може да не са съгласни с него. **Две** от тях, смятат, че „правилата имат изключения“ и понякога „се налага да излъже“ (тук има устойчивост на нагласата – видима от отговорите им на първи въпрос, също „основателна причина“). Единиците, в които се разпределят останалите отговори, са същите като при втори въпрос (*правна норма, взаимоотношения учител–ученик и отговорност на учителя*), с изключение на това, че тук нормата е правна. **19** учители смятат,

че „правилата са за всички и трябва да се спазват“, за **две** от тях основанията са свързани с това учениците да се научат „да поемат отговорност“ и според **един** „взаимоотношенията ще са по-открити“. Сравнението с отговорите на този въпрос при учениците отново показва висок процент на съвпадение на мненията на двете групи от извадката – учители 92%, ученици – 71% приемат, че правилото трябва да се спазва независимо от несъгласието с него.

Четвърти въпрос

Защо твоят учител не би бил съгласен да го лъжеш?

Категория	Единици	Честота
Нравствена норма	по принцип не трябва да се лъже;	18
Взаимоотношения с учителя	руши се доверието;	29
	липса на уважение;	4
	отговорност на учителя;	4
	да ги учи на редно/нередно;	6
	чувства на учителя.	9

Четвърти въпрос е допълнителен към всяка от темите и с него се цели получаване на допълнителна информация за представите на учениците, но като се опитат да погледнат от перспективата на учителя. Отговорите на учениците на въпроса „Защо твоят учител не би бил съгласен да го лъжеш?“ потвърждават информацията от първите три въпроса по отношение на принадлежността на лъжата към моралната област според учениците. 3/4 (51) от тях от двете категории съдържат аргументация, свързана с морални измерения – нарушава се доверието в отношенията между учители и ученици, по принцип не трябва да се лъже и т.н. Малка част от отговорите са центрирани около професионалните отговорности и задължения на учителя (10). Тези основания за отговорите на малка част от учениците по отношение на нормата „да не се лъже учителя“ могат да се интерпретират от гледна точка на това, че част от учениците я преценяват от перспективата, доколко спазването на нормата допринася за изпълнение на неговите функции.

Пети въпрос

Според теб, би ли било редно да бягаши от час?

Категории	Единици	Честота
Да, защото...	скука;	8
	липса на интерес;	3
	необходимост;	8
	избягване на неприятности.	5

Не, защото...	избягване на неприятности;	13
	пропускане на учебно съдържание;	23
	по принцип;	2
	повлиява отношенията с учителя;	7
	информация за родителите.	1

Този въпрос е първият от четири, свързани с проучване на представите на учениците (и учителите) относно конфликтна тема от т.нар. област на общи конвенции. Бягството от час в определен смисъл е аналогично на подобни действия в извънучилищен контекст и е регулирано от определени общи (в сферите извън образованието) или училищни норми и правила. Разпределението на отговорите на учениците по отношение на двете категории, в които се разполагат, е в полза на „Не, защото...“ като почти 2/3 от тях (46) намират, че не е редно да се бяга от час. 24 (1/3) от тях, обаче, имат основателни за себе си причини да приемат, че би било редно. Разпределението на мотивите за избора им в категорията „Да, защото...“ говори за това, че по-голямата част от тях възприемат бягството по-скоро като част от училищните конвенции, а не от общите (само 2 отговора са, че не е редно да се бяга по принцип). Останалите ученици разглеждат бягството от час като фактор, влияещ върху училищните им ангажменти – за 23 от тях то би довело до пропуски в учебното съдържание; 13 ученици не го приемат, защото би довело до съответни санкции – отсъствия, забележки... При 7 ученици бягството от час би повлияло негативно на взаимоотношенията с учителя: „Променя се отношението на учителя, приема го лично като неуважение...“

Причините на учениците, избрали категорията „Да, защото...“, са разпределени равномерно между три основни мотива: скука в часовете, ситуативна необходимост и избягване на неприятности.

При този въпрос **21** от учителите са на мнение, че не е редно учениците да бягат от час, и само **3-има** от тях, че някаква причина може да оправдае това поведение. Интригуващото при разпределението на отговорите е, че тук има само **три** отговора в категория „Да, защото...“ за разлика от първи въпрос, при който са **9**. Обяснение може да се търси по посока на това, че част от учителите свързват бягството от час с нарушаване на конвенция в училищен контекст, за чието спазване те носят отговорност, докато при темата за лъжата става дума за морална норма и отговорността е споделена с родителите. (Това се потвърждава от по-детайлно вглеждане в интервютата. Някои учители обръщат внимание на това, че родителите би трябвало да са по-ангажирани с подобни поведенчески прояви на децата си.) Единиците, в които бяха систематизирани отговорите от категория „Да, защото...“, са следните: основания, свързани с *отговорността на учителя* за безопасността им (**7**), споделят око-

ло 1/3 от тях; че това е тяхно *основно задължение* (7) и поради това не е редно да бягат от час, споделят също толкова на брой учители; за **5-има** основна причина е пропускането на учебно съдържание; за **3-има** учители бягството от час би било лош пример за останалите ученици и **2** от тях го приемат лично като „проява на лошо отношение към конкретния учител“. Що се отнася до **3-имата** учители, които допускат, че е редно бягството от час, то всяка от тях има собствено обяснение – основателна причина („нещо важно и спешно“), „случва се и без моето съгласие понякога“ и един учител споделя „мнението им за ситуацията в нашето общество, която стимулира подобно поведение“. При отговора на този въпрос 46 от учениците споделят, че не е редно да се бяга от час и това са 66% от извадката. За сравнение – 87% от учителите участвали в изследването са на това мнение.

Шести въпрос

Длъжен ли е учителят да изисква от теб да не бягаш от час?

Категории	Единици	Честота
Да, защото...	отговорност на учителя;	10
	задължение;	27
	част от работата на учителя;	12
	ако имаш много отсъствия;	2
	може да ги накажат.	2
Не, защото...	личен избор;	16
	пример на учителя.	1

При този въпрос по-голямата част от отговорите на учениците е концентрирана върху категорията „Да, защото...“, което означава признаване на задължението на учителя да изисква да не бягат от час. Това е отразено в три аспекта: задължение на учителя (27) - „длъжни са...“; част от работата на учителя (12) – „стремят се да ни научат на нещо...“; отговорност на учителя (10) – „Може да ни се случи нещо лошо...“. Другите отговори са аргументирани с наличието на страх от санкции.

При категорията „Не, защото...“ почти всички отговори (16) са израз на мотиви, свързани с личния избор: „Не могат да ми нареждат...“ „Това си е мое решение...“ Един ученик обяснява бягството от час с негативния личен пример на учителите: „И те не влизат в часовете винаги“. Независимо от това, че този отговор е единствен, не би трябвало да се пренебрегва, а да се приеме като сигнал за влиянието на личния пример на учителя върху поведението на учениците.

Въпросът, свързан със задължението на учителя да изисква спазване на определени правила, в конкретния случай по отношение на бягство от час, както и при подобния въпрос от първата тема концентрира отговорите на учителите около „Да, защото...“ – **23-има** от тях приемат, че това е тяхно

задължение. Само **една** от тях в този случай възлага отговорността за това поведение на учениците, защото „става въпрос за собственото им образователно състояние“. Разпределението на останалите отговори е в няколко систематични единици – защото е *правна норма* (12) „правилата не трябва да се нарушават“, защото оказва влияние върху *отношенията* между учители и ученици (3), израз на *загриженост* за учениците „за тяхно добро е“ (3) и като институционално задължение на учителите „в правилника на училището е“ (5). Отговорите на учителите и разпределението им не изненадват особено, защото учителите са обвързани в образователната институция с определени задачи (социална поръчка) и като част от ролята им те са ангажирани да налагат спазването на определени правила и норми, което от своя страна препраща към самовъзприемането им като нормативен авторитет. 3/4 от учениците, участвали в изследването, при отговора на този въпрос също признават правото на учителя да изисква спазването на правилото да не се бяга от час – 76% от извадката на деветокласниците. При учителите този процент е 96%.

Седми въпрос

Ако има правило, да не бягаши от час, но ти не си съгласен/а с него, трябва ли независимо от това да спазваш правилото?

Категории	Единици	Честота
Да, защото...	спазване на правилата;	38
	отношения учител–ученик;	3
	уважение;	3
	заради работата на учителя;	3
	избягване на санкции.	4
Не, защото...	личен избор;	11
	понякога се налага;	4
	скука;	3
	в такова общество живеем.	1

При този въпрос се забелязва струпване на отговорите в категорията „Да, защото...“ при основанието „спазване на правилата“ (38). Този резултат може да се интерпретира по принцип като израз на приемане на институционалните изисквания на ниво съзнание и съобразяване с тях, въпреки че в хода на интервютата част от учениците споделяха, че независимо от декларираното съгласие, понякога нарушават правилото. Останалите отговори се разпределят равномерно, както се вижда от таблицата по-горе.

Тези, които декларираят неспазване на правилото, поради несъгласие с него (19) са ориентирани предимно към основанието „личен избор“. Това показва, че немалък брой ученици се опитват да отстояват самостоятелност и независимост в разрез с категорично установените училищни правила.

Когато става въпрос за правила (поне дотук в емпиричното изследване), отговорите на изследваните лица, независимо ученици или учители, преобладаващо са в категорията „Да, трябва да се спазват, защото...“. Отговорите при този въпрос (при учителите) също не правят изключение – **23** отговора „Да, защото...“ и **един** – „Не, защото има изключения...“, когато необходимост налага правилото да се наруши. Повече от половината от интервюираните учители обосновават отговора си с *правна норма* (**14**), а други **5-има** я конкретизират с *правилника на училището* „след като са избрали това училище ... и не са се „преборили“ за други правила“¹. За **2** от тях все пак в основата е да не се *пропуска учебно съдържание*, а други **2** акцентират на възпитателния резултат от спазването на правилата „дисциплината е важна за възпитанието им“. В процентно изражение (за извадката) 96% от учителите са на мнение, че учениците трябва да спазват правилото да не се бяга от час, независимо дали са съгласни с него. При учениците, отговаряли на този въпрос, 73% от участвалите в изследването са съгласни със спазването на правилото като разбира се, основанията, които изтъкват са по-различни от тези на учителите (както се вижда от таблицата).

Осми въпрос

Защо твоят учител не би бил съгласен да бягаш от час?

Категории	Единици	Честота
Дейност на учителя	отговорност за учениците;	12
	избягване на отсъствия и проблеми;	21
	за да не се пропуска учебно съдържание;	25
	избягване на санкции за ученици и учители.	4
Взаимоотношения учител–ученик	загриженост;	4
	обида;	2
Личен избор	няма причина;	1
	важно за мен и бъдещето ми.	1

Чрез допълнителния въпрос към тази тема се доуточняват представите на учениците по отношение на бягството от час, но погледнати от перспективата на учителя. Почти всички ученици, в опита си да погледнат през очите на учителя, формулират съждения, предполагащи висока степен на неговата загриженост и отговорност за тях. Най-голям брой ученици (25) конкретизират тази загриженост и я отнасят към усвояване на учебното съдържанието.

¹ В този контекст един от интервюираните учители, основавайки се на опита си предлага (тъй като независимо от нормите и правилата учениците често бягат от час), този проблем да се решава на ниво ученическо самоуправление – самите ученици да се ангажират с определянето и спазването на правилото.

Другата част от учениците (33) свързват загрижеността на учителя с желанието му да ги предпази от конкретни училищни проблеми, отсъствия, наказания... и такива, свързани с личното им здраве: „Предпазват ни от неприятни случки“. Останалите отговори се разпределят в категориите „взаимоотношение учител–ученик“ и „личен избор“.

Девети въпрос

Според теб, би ли било редно да преписваш на класна работа?

Категории	Единици	Честота
Да, защото...	по-висока оценка;	19
	липса на време за учене;	9
	много високи изисквания.	2
Не, защото...	справедливост;	10
	измама;	8
	учителят няма да разбере какво знаеш ти;	10
	няма да разбереш какво знаеш;	5
	да препишеш грешно;	3
	не е редно.	4

Отговорите на въпроса и в двете категории могат да се обединят в две информационни цялости: нравствена норма и знания на ученика. Основанията на повечето от отговорите (22) в категорията „Не, защото...“ са свързани с нарушаване на нравствената норма и от тях се вижда, че тази част от учениците разглеждат преписването като принадлежащо към моралната сфера, а не към тази на училищните конвенции. Те се съдържат в категорията, при която се отхвърля нарушаването от тяхна гледна точка на нравствена норма: „Ползваш труда на другите за своя облага“. 19 ученици смятат, че нарушаването на тази норма е допустимо, „...за да получиш по-висока оценка“. По отношение на реалните знания на учениците, отговорите са разположени в категорията „Не, защото...“ и засягат и двете страни учител и ученик, защото при преписване се губи ориентацията за знанията на учениците. От обработката на данните се откроява тенденцията, че в категорията „Да, защото...“ отговорите на учениците показват ориентация предимно към оценката, а не към знанията, докато в категорията „Не, защото...“ ориентацията е към знанията.

11 ученици приемат преписването като редно, като оправдават избора си с високите изисквания на учителя или липсата на време за подготовка. По-детайлното вглеждане в основанията на учениците насочва към това, че повечето от тези, които одобряват преписването, използват преди всичко прагматични аргументи, което означава, че за тях измамата не е въпрос на морал, а по-скоро на конвенция, докато учениците, които не го одобряват акцентират върху моралните аргументи. Това обстоятелство говори за не-

определеното възприемане на тази тема от учениците – между моралната област и областта на училищните конвенции.

В сферата на училищните конвенции преписването на класна работа формално разделя отговорите на учителите в двете категории – **20** от тях по различни причини **не** приемат за редно учениците да преписват, другите **4-има** намират за възможно да има основания, които да оправдават преписването. При по-внимателно вглеждане в отговорите на категория „Да, защото...” се установява, че на практика само **2-ама** от учителите имат по конкретно основание да приемат преписването на класно, „ако сам си е подготвил материалите“. За другите **2-ама**, които по същество не приемат преписването, то е резултат от организацията на учебната среда – „такива са условията в класната стая – много ученици, един до друг“. Учителите, които не приемат преписването, посочват следните основания: за **7** от тях това е *лъжа* „лъже останалите и себе си“; **1/3** от учителите (**8**) не одобряват това поведение, защото не се показват *реалните знания и оценката не е обективна*, а за **5-има** от учителите преписването нарушава принципа на *справедливостта* за другите ученици. При отговорите на този въпрос прави впечатление, че както и при учениците голяма част от учителите обосновават отговорите си с морални аргументи – лъжа и справедливост – **12** учители, и само **8** с ролеви задължения на учителя, независимо от това, че темата е от съществено значение при училищните конвенции. При този въпрос процентът на учителите, неприемащи за редно да се преписва, е 92%, докато при учениците е само 57% – доста по-нисък в сравнение с другите въпроси дотук. Видимо темата за преписването поражда разнопосочни емоции и е свързана с доста неустойчиви и често ситуативни нагласи при част от учениците.

Десети въпрос

Длъжен ли е учителят да изисква от теб да не преписваш на класна работа?

Категория	Единици	Честота
Да, защото...	справедливост;	9
	измама;	8
	нравствена норма;	8
	учителят иска да знае какво си научил;	24
	нереални оценки.	8
Не, защото...	личен избор;	12
	ние знаем, че не трябва да преписваме.	1

57 ученици признават правото на учителя да изисква да не се преписва на класна работа. Отговорите в категория „Да, защото...” се разпределят в информационни цялости, идентични на тези в предходния въпрос: „нравствена норма“ и „знанията на ученика“. В този въпрос и в двете единици те са почти

еднакъв брой, като се добавя и оценяването като проблем: „Оценките няма да са реални“ (8). Учениците, отхвърлящи задължението на учителя да изисква от тях да не преписват, са значително по-малко от тези, които приемат преписването за редно от предходния въпрос – само 13, и основанията за избора им са от лично естество. Подобно различие насочва вниманието към това, че по-малко ученици признават легитимността на учителския авторитет по конфликтната тема, но същевременно приемат правото му да изисква съблюдаване на съответното правило и по този начин приемат задължителността на правилото.

При отговора на този въпрос участващите в изследването учители са еднотелни – всички **24** са на мнение, че са длъжни да изискват учениците да не преписват на класно. Разпределението на отговорите е систематизирано в единици, подобни на тези, използвани при другите въпроси, свързани с темата за преписването: за да се видят *реалните знания* и да се постави *обективна оценка* – **половината** от учителите (**12**) посочват това основание като основно за отговора си; свързват го с нарушаване на *морална норма* (**6**) „защото е измама“; като *задължение* на учителя го разглеждат **4-има** от тях и че това ще помогне на учениците *да се научат да учат* самостоятелно, споделят **2-ама**. Отговорите на учителите на този въпрос отново не са изненадващи и са в диапазона на техните професионални задължения и моралната норма. При този въпрос процентът на учителите приемащи като свое задължение да изискват да не се преписва е 100%. Учениците, подкрепили същото твърдение, са 57 или 81%, докато при въпроса, свързан с легитимността на преписването, са само 57%, т.е. учениците признават правото на учителя да налага правила в тази област, но това по никакъв начин не гарантира, че ще ги спазват.

Единадесети въпрос

Ако има правило да не преписваш на класно, но ти не си съгласен с него, трябва ли независимо от това да спазваш правилото?

Категория	Единици	Честота
Да, защото...	правилата трябва да се спазват;	35
	уважение на учителя;	2
	оценяване на моите знания;	5
	независимо от последиците.	5
Не, защото...	ще имаш полза;	10
	сигурност;	2
	всички преписват;	4
	личен избор;	5
	правилата се нарушават.	2

При отговорите на този въпрос отново се забелязва разпределение по-близко до това на 9 въпрос отколкото до 10. 47 ученици смятат, че правилото трябва да се спазва, а само 1/3 (23) не са съгласни с това, което може да се интерпретира, че учениците добре разграничават различните елементи присъщи на нормативния авторитет, т.е. приемането на задължението на учителя да изисква спазване на правилата, което събира най-много отговори (57) не ангажира (практически) по-голяма част от тях (в сравнение с тези, които приемат легитимността – 40 и се ангажират с послушанието – 47) с изпълнението на това изискване. Тези резултати представят мнението на учениците доста реалистично по мнение на учители. Заедно с това разпределението на отговорите по категории е много близко до това на въпроси 3 и 7, чрез които също се проверяват представите на учениците по отношение на тяхното задължение да спазват определени правила, т.е. почти еднакъв брой ученици са на мнение, че правилата трябва да се спазват. Що се отнася до мотивите за това при този въпрос, то 35 ученици смятат, че „правилата са, за да се спазват“. Към тях могат да се прибавят тези (5), които са уточнили „независимо от последиците“. Само 7 ученици свързват спазването на това правило с по-конкретни причини – уважението към учителя или във връзка с оценяването. „Ползата“ като прагматичен аргумент преди всичко под формата на по-висока оценка е водещо основание при отговорите в категорията „Не, защото...“ (10). Останалите мотиви са свързани с личния избор, сигурността и варианти на оправдание за избора.

При последния от серията въпроси, свързани с конфликтна тема от училищните конвенции – преписването, отговорите и разпределението им при учителите отново не изненадват – **23-има** от тях приемат, че правилото трябва да се спазва независимо от несъгласието и **един** – че може да не се спазва, защото правилата често се нарушават и допълнителни малко неясни основания за правото на личен избор по принцип. Останалите отговори са разпределени между *правната норма* (**20**) „правилата са за всички и трябва да се спазват“, последиците, свързани с неспазването на правилата (**2**) – „иначе ще пострадат“ и „твърде млади са, за да решават това“ (**1**). При този въпрос (както и при подобните при другите теми), който в интервюто за ученици се използва, за да се определят представите им по отношение на тяхното задължение да съблюдават правилата (послушание), с отговорите си учителите от своя страна индиректно се ангажират да „търсят“ това „послушание“ като елемент от нормативния им авторитет. Процентно съотношението между отговорите „Да, защото...“ на учителите и учениците по този въпрос е 96 към 67%.

Дванадесети въпрос

Защо твоят учител не би бил съгласен да преписваш на класна работа?

Категория	Единици	Честота
Дейност на учителя	да разбере какви са реалните знания на учениците;	29
	обективно оценяване;	15
	друга част от работата му;	5
	той ще наруши правилата.	2
Нравствена норма	по принцип не е редно да се преписва;	12
	не е честно спрямо другите ученици.	7

При допълнителния въпрос към конфликтна тема „Да преписвам на класна работа“ отговорите са групирани в две категории – дейност на учителя и нравствена норма. По-голямата част от учениците предполагат, че учителят не би бил съгласен да преписват поради професионалните си задължения (51). Акцентът при тези отговори е върху познавателната (29) и оценъчната (15) функция на учителя, което е разбираемо предвид зададения им въпрос. При категорията „Нравствена норма“ 12 ученици приписват на учителите морални аргументи за несъгласието им и са на мнение, че учителите смятат, че по принцип не е редно да се мами (в това число и на класна работа), а 7 смятат, че не би било честно спрямо другите ученици, които не преписват.

Тринадесети въпрос

Според теб, би ли било редно да пушиш през междучасието?

Категория	Единици	Честота
Да, защото...	личен избор;	12
	пристрастяване.	7
Не, защото...	вреди на здравето;	29
	непълнолетни;	7
	правилник на училището;	6
	закъснения за час;	5
	личен пример.	4

Този въпрос е първият от четири, които са от областта „Благоразумни действия“ и част от конфликтна тема „Да пуша в междучасието“, чрез които се цели да се проучи мнението на учениците доколко приемат учителят като нормативен авторитет по отношение на междинни дейности, отнасящи се както до начина им на живот, така и регулирани от конвенции. Част от учениците декларираха, че не пушат (23), но също изразиха мнението си след допълнителни въпроси. По-голямата част от отговорите на учениците (51) са

в категорията „Не, защото...“, а съответно останалите 19 от интервюираните приемат, че е редно да се пуши през междучасието. Няколко от основанията за обосноваване на отговорите могат да се обединят като свързани с институционални ограничения – че са непълнолетни, правилникът на училището го забранява и закъснението за час (18). Като цяло в категорията преобладават отговорите, свързани с вредата от пушенето за здравето (29). Независимо че са само 4, си заслужава да се отбележат и отговорите, свързани с личния пример, който биха дали деветокласниците на по-малките ученици – „Малките взимат лош пример“. Разпределението при отговорите в категория „Да, защото...“ е в полза на „Всеки има право да решава сам“ (12) като акцент върху личната област, в сравнение с обяснението на „пристрастени“ ученици от 9. клас (7).

При този въпрос, който е от т.нар. област на благоразумни действия, не е изненадващо, че отговорите на учителите (жени) са разпределени в двете категории по следния начин – **22** от тях приемат, че **не** е редно учениците да пушат в междучасието, и само **две** мислят, че това поведение може **да** се приеме, като основанието е *личният избор* на учениците – „не харесвам идеята да изисквам от тях“. Преобладаващото основание при повече от учителите, неодобряващи пушенето през междучасието, е *вредата за здравето* (**14**) на деветокласниците. *Задължението* да се спазва правилникът на училището и да не се закъснява за час е причината **ч4-има** учители да не го приемат за редно, *лошият пример* за по-малките ученици мотивира други **2-ама** учители, и младостта на учениците и склонността им към *подражание*, което те приемат за собствен избор, е основанието на още **2-ама** учители. В основанията изтъкнати от учителите прави впечатление, че преобладават по-скоро личностните (от детайлите в интервютата проличава *лична* загриженост за здравето, подражание), независимо че тази отговорност е част от функционалната характеристика на ролята в сравнение с професионално насочените. За сравнение, голям брой от учениците – (**30**) също предполагат, че загрижеността за здравето им е в основата на поведението на учителите, когато изискват от тях да не пушат в междучасието (16 въпрос за ученици). В процентно отношение – учениците, приемащи, че не е редно да се пуши през междучасието, са 73%, а учителите – 97%.

Четиринадесети въпрос

Длъжен ли е учителят да изисква от теб да не пушиш през между-часието?

Категории	Единици	Честота
Да, защото...	вреден навик;	8
	непълнолетни;	3
	правилник на училището;	10
	закъснения за час;	5
	отговорност на учителя.	6
Не, защото...	личен избор;	24
	не е отговорност на учителя;	6
	личен пример на учителя;	2
	отговорност на родителите.	6

Разпределението на отговорите на този въпрос е почти по равно в двете категории с малък превес на учениците, които смятат, че учителят не е длъжен да изисква от тях да не пушат в междучасието – „Да, защото...” – 32 отговора, „Не, защото...” – 38 отговора. От анализирания дотук въпроси, свързани с проучване представите на учениците за задължението на учителя да изисква спазване на определено правило, това е въпросът събрал най-малко „Да, длъжен е да изисква...” отговора – само 32. За сравнение при въпрос 2 са 45, при въпрос 6–53, въпрос 10–57. Тези резултати (като брой) могат да се интерпретират от гл.т. на Domain theory в смисъл, че подрастващите разграничават различните области и съответно ролята на авторитетите в тях да изискват и налагат правила, т.е. по-голяма част от учениците разглеждат темата, свързана с пушенето, по-скоро като принадлежаща към личната сфера, а не към областта на конвенциите.

От мотивите, с които учениците обосновават отговорите си обаче, може да се съди, че по-голямата част от тях по-скоро разглежда темата като регулирана от общи и училищни конвенции, отколкото като част от личната област, което влиза в противоречие с горното твърдение. В категорията „Да, защото...” съвкупният брой на отговори, свързани с някакъв вариант на съобразяване с правила, са 24 и само 8 ученици обвързват задължението на учителя с характеристиката на пушенето като вреден за здравето навик. По различен начин стоят нещата при отговорите в категория „Не, защото...”. От общо 38 отговора за въпрос на личен избор го смятат 24 ученици – „Нямат право да се месят в живота ми”. Отхвърлянето на отговорността на учителя спрямо тях по отношение на пушенето (6) се допълва от същия брой отговори, в които се твърди, че отговорността е на родителите. Малко като брой, но и примерът на учителите присъства в основанията на учениците (2) – „Повечето също пушат”.

Отговорите на учителите, които приемат за свое задължение да изискват от учениците да не пушат, преобладават, и то значително (20). Като основание

за това задължение най-много учители посочват отново вредата за здравето на учениците. Задължение, което трябва да изпълнят, е причината **6-има** от учителите да приемат, че трябва да изискват от учениците да не пушат (защото смятат, че по принцип това не би трябвало да е тяхна отговорност). По-различни основания от посочените дотук имат **2-ама** учители – за единия това се налага, защото „никой друг не го прави“, а е важно, а другият поглежда към проблема от по-тясно професионална гледна точка – учениците „могат да използват междучасието за подготовка за следващия час“. Така представените основания носят допълнителна информация за учителите. Те показват, че учителите не подхождат формално професионално (или поне не всички) към проблема, който е законово регламентиран, а демонстрират загриженост не толкова за спазване на правилата, а преди всичко за благополучието на учениците. Учителите, които смятат, че не са длъжни да изискват от учениците да спазват правилата на тази конвенция, са на мнение, че това е отговорност на родителите (3), а за **един** от учителите това изискване няма смисъл, тъй като учениците постоянно го нарушават.

Независимо от мотивацията на учителите при този въпрос (в сравнение с подобните при другите теми) *най-малък брой ученици* приемат правото на учителя да изисква съблюдаване на това правило – само **32**. Този факт може да се интерпретира по различни начини. От една страна, темата за пушенето в нагласите на учениците се разполага между конвенциите (защото е законово регламентирана, но пък може да се противопоставят) и личната област; от друга, големият брой отговори на учениците, че пушенето е въпрос на личен избор (24) препраща към самочувствието им „голям съм и мога сам да взимам решения“. Пушенето като част от „благоразумните действия“ е пример за това, че в училищен контекст често се случва една тема да се интерпретира от учителите като част от конвенциите, а учениците да я разглеждат като част от личната си област и понякога това води до конфликти.

Процентът на учителите, приемащи, че са длъжни да изискват спазването на правилата за пушенето, е 83%, а на учениците, приемащи учителите да изискват – най-малък от въпросите дотук – 46%.

Петнадесети въпрос

Ако има правило да не пушиш през междучасието, но ти не си съгласен/а с него, трябва ли независимо от това да спазваш правилото?

Категории	Единици	Честота
Да, защото...	правна норма;	31
	санкции;	5
	закъснения за час.	8
Не, защото...	личен избор;	15
	пристрастяване.	11

Интерпретация, подобна на тази, изказана при анализа на предходния въпрос относно областта, в която учениците поставят темата за пушенето и съответно ролята на учителя, още по-категорично може да се направи при петнадесети въпрос, имайки предвид разпределението на отговорите и техните основания. Почти 2/3 (44) от учениците са на мнение, че това правило трябва да се спазва, и то с основания, свързани по някакъв начин с определени норми и санкции. Отхвърлянето на задължението да се спазва правилото е споделяно от 26 ученици с мотиви за право на личен избор „Никой няма право да ми забрани“ (15) и „пристрастяване“ (11).

И на този въпрос отговорите са разпределени очаквано за изследваната група учители. **Двама** от тях допускат, че има причини, които дават основание на учениците да не спазват правилото. Едната от тях е примерът на учителите „и учителите не го спазват“, а другата, че решението е на родителите, а не на учителите що се отнася до спазване на правила, свързани с пушенето на учениците. **22-ама** от учителите продължават да отстояват мнението си, че учениците трябва да спазват училищните правила, независимо дали ги приемат или не. *Правната норма* е главното основание за **17** от тях – „щото е правило са длъжни да го спазват“. *Санкциите* като последица от неспазването на правилото е основание за **3-има** учители и *вредата за здравето* също е мотив за **2-ама** от учителите да приемат задължението на учениците. Като обобщение на отговорите може да се добави мнението на учител: „Всяко правило трябва да се спазва, но е важно учениците да имат право да го обсъждат и евентуално да го променят“. Чрез отговорите на този въпрос учителите демонстрират, че се възприемат или поне смятат, че са длъжни да действат като нормативен авторитет в сферата „Благоразумни действия“. Процентното съотношение при този въпрос за категорията „Да, защото...“ е учители – 92%, а учениците (44), които приемат, че са длъжни да спазват правилото, са 63%, което е със 17% повече от предходния въпрос. На пръв поглед изглежда като противоречие, но всъщност чрез отговорите на двата въпроса учениците демонстрират разграничено отношение към различни елементи на нормативния авторитет. От тези отговори се вижда, че учениците (повече от половината) оспорват правото на учителя да изисква в сферата на благоразумните действия, но същевременно приемат да спазват институционалното правило, ако съществува такова.

Шестнадесети въпрос

Защо учителят не би бил съгласен да пушиш през междучасието?

Категории	Единици	Честота
Дейност на учителя	загриженост за здравето на учениците;	30
	закъснение за час;	15
	личен опит;	2
	не би трябвало да ги интересува.	3
Институционал- на норма	правило/закон;	4
	правилник на училището.	16

За да отговорят на този въпрос, учениците отново трябваше да се поставят на мястото на учителя. За нуждите на качествения анализ отговорите бяха разграничени в две категории – дейност на учителя и институционална норма. Предположението, че учителят би изисквал да не пушат през междучасието, защото „ни предпазва и го е грижа за нас“, споделят най-много ученици – 30 (на което може да се погледне като непряко доказателство за ако не добри, то поне нормални отношения между тях и ангажираност на учителите им към тях). За да не закъсняват за час, е другото основание според учениците, което по-често би било в основата на несъгласието на учителя те да пушат през междучасието (15), както „правилникът на училището го изисква“ (16) и учителят трябва да го спазва, от другата категория. Останалите отговори се разпределят между двете категории, като само 3-има ученици продължават да държат на мнението си, че „това не би трябвало да го интересува“, защото е по-скоро част от личния им живот, а не отговорност на институцията, респективно на учителя.

Седемнадесети въпрос

Според теб, би ли било редно да ходиш на училище облечен/а както ти самият/та желаеш?

категории	единици	честота
Да, защото...	себеизразяване;	9
	личен избор(вкус, стил);	33
	автономност;	8
	пример на учителите ;	2
	няма униформи.	7
Не, защото...	неподходящо облекло;	8
	социално неравенство;	3

Темата, свързана с облеклото на учениците, е от личната област и според идеите в Domain theory би трябвало да е най-малко свързана с конвенционални правила и норми. Това се потвърждава и от отговорите на учениците и

тяхното разпределение между двете категории. До голяма степен очаквано 59 ученици са на мнение, че би било редно да ходят на училище облечени, както те самите желаят. На „имам свой стил“ и „аз решавам как да съм облечен“ като израз на личния избор настояват 33-има от учениците (като съотношението е приблизително еднакво и при двата пола). Девет от интервюираните държат да решават как да се обличат, защото „това си ти, да покажеш какъв си“ и осем от тях поемат отговорност за вида си. Липсата на униформи в училището им е основание за 7 от учениците да се обличат, както те желаят. Що се отнася до категория „Не, защото...“, за 8 от учениците основен мотив за отговора им е, че „понякога прекаляваме“ и „някои хора нямат мярка“. Само 3-ма от учениците (но трябва да се отбележи, защото мнението им се откроява) не държат да ходят на училище облечени, както желаят, и че униформите са за предпочитане, защото някои ученици „с по-скъпи дрехи се хвалят и накарняват достойнството на другите“.

Отговорите на въпроса при учителите са разпределени между двете категории, но **повечето (3/4)** от тях са на мнение, че би трябвало да има правила за облеклото на учениците в училище. Основание за това за **1/3** от тях (**8**) е неподходящото облекло, с което учениците се явяват в училище – „трябва да бъдат в приличен и подходящ външен вид“. Повечето учители по време на интервюто описваха този вид с примери как не трябва да са облечени, отколкото как да са облечени. Според **5-има** учители се налага да има правила, за да „се заличи малко социалното различие“. Решение на този проблем според част от тях са униформите. Възпитанието на естетически вкус чрез облеклото е основанието за такива правила по мнението на **3-има** от учителите. За правила, но не категорични, а съобразени с работната среда в училище, апелира **един** учител. **Против** правилата за облеклото на учениците в училище са само **1/4 (6)** от интервюираните учители. Основанията на **3-има** от тях са, че облеклото е въпрос на собствен избор. Начинът на обличане като възможност за „изява на личността“ е причина за **2-ама** от учителите да смятат, че не са необходими правила, които да регламентират как да се обличат учениците. Външният вид на учениците е семейна отговорност според **един** от учителите.

Основанията на учителите, подкрепящи идеята за правила, очертават нагласата за легитимност и регламентиране на тази сфера според гледната точка на нормативния авторитет. Част от учителите при аргументацията на мнението си често използваша думата „институция“, която по подразбиране свързваха с идеята за правила и за облеклото в училище. „Сблъсъкът“ по тази тема се вижда ясно, ако се сравнят мненията на двете групи интервюирани. При първия въпрос по темата за облеклото 59 ученици или 84% (учители 75%) от извадката отхвърлят легитимността на учителя като нормативен авторитет в личната сфера, представена чрез облеклото. Този резултат би трябвало да насочи вниманието към това, че претенцията (доколкото я има) за институ-

ционална авторитетност в тази сфера може да повлияе негативно върху отношенията на двете страни на взаимодействието.

Отношението на учителите (участвали в изследването) към темата за облеклото в училище (институционална норма срещу лична сфера) добавя допълнителни нюанси към формалната им роля на нормативен авторитет и в конкретния случай не допринася за стабилизирането му, а по-скоро увеличава вероятността за формиране на не толкова значими авторитетни отношения с учениците.

Осемнадесети въпрос

Длъжен ли е твоят учител да изисква от теб да ходиш на училище обличен/а по определен начин, а не така както ти желаеш?

Категории	Единици	Честота
Да, защото...	неподходящо облекло;	18
	социално неравенство;	4
	правилник на училището;	14
	изисквания към учителите.	2
Не, защото...	личен избор (вкус, стил);	15
	автономност;	6
	и учителите ходят така;	2
	не е отговорност на учителя;	4
	избягване на еднообразието.	5

Въпросът, свързан със задължението на учителя да изисква спазване на правила и при темата за облеклото, която е от личната област, променя разпределението на отговорите в двете категории. Ако при 17 въпрос, който е свързан с легитимността на институцията, респективно нормативния авторитет на учителя в категория „Да, защото...“, има 59 отговора, то при този въпрос изненадващо те са само 38. По-голямата част от участващите в изследването ученици приемат задължението на учителя да има изисквания и по отношение на облеклото им. Основанията им за тези отговори се разпределят по следния начин: „да се обличаме прилично“ (18) (не малкият брой отговори говори, че явно ситуацията с „неприлично облекло“ в училище прави впечатление не само на възрастните, но и на учениците), правилникът на училището го изисква (14), за намаляване на социалното неравенство (4) и „изискват от учителите да го изискват“. При отговорите от категория „Не, защото...“ (32) отново личният избор е водещ с 15 отговора, отхвърляне на отговорността на учителя по тази тема – 4 отговора и се появява нов аргумент – „не обичам всички да са еднакви“ (5). Данните от този въпрос доста убедително насочват вниманието към това, че повече от половината изследвани ученици признават задължението на учителя да изисква спазване на определени правила дори по теми от личната област.

Въпросът за задължението на учителя да изисква от учениците да се обличат по определен начин за училище не променя съществено съотношението на отговорите на учителите в двете категории от предходния въпрос. 2/3 (16 – 67%) от тях *приемат*, че са длъжни да изискват от учениците спазване на правило свързано с облеклото, и 1/3 от тях (8) *не приемат* ангажимента на подобно задължение. Основанията също не се променят – очевидно за учителите, участващи в изследването, това са съществените аргументи, които обосновават позицията им, свързана с проучвания въпрос. За 1/3 от тях (8) конвенционалните регламентации в правилника на училището са достатъчно основание за възникване на тяхно задължение. 5-има учители използват собствените си оценки за прилично и подходящо като аргумент, подкрепящ съществуването на подобно задължение, и 3-има отново се надяват чрез регламентацията на облеклото на учениците да прикрият демонстрираното социално разслоение. Трябва да се отбележи, че при тази тема повечето от учителите отговаряха със значителен брой уговорки в сравнение с мненията им по останалите въпроси – „може да не е прилично, но ако е красиво“ – и подобни. Тази изявена неопределеност може да се разгледа като индикатор за не съвсем категоричната им позиция по темата и поради тази причина част от тях се опитват да се „скрият“ зад съществуващата регламентация в правилника на училището. Учителите са напълно наясно (и за част от тях това има значение), че темата за облеклото и начинът, по който се подхожда към нея, е от съществена важност за учениците и това може да влияе по различни начини както върху отношенията им, така и върху възприемането им като авторитет от тях.

Независимо от големия процент ученици, които оспорват легитимността на учителя по темата за облеклото им (в предходния въпрос), при идентичния въпрос към тях, свързан със задължението на учителя, броят на учениците, оспорващи това право на учителя намалява на 32 и техният процент е 46%. Учениците, признаващи правото на учителя по този въпрос, са 38, в проценти – 54%. Тези резултати поражда въпроси. По принцип се очаква да има по-пряка връзка между преценките за легитимността и задължението на учителя, в смисъл, че ако е редно да извършваш определено действие, то тогава няма нужда учителят да е длъжен да формулира правило. При темата за облеклото само 11 ученици намират за редно да не ходят облечени както искат и същевременно 38 от тях приемат правото на учителя да изисква по този въпрос. Това противоречие до голяма степен е свързано със знанието на учениците за институционалната позиция на учителя и неговите задължения в тази връзка, т.е. той е длъжен да налага тези правила поради ролята, която изпълнява (това твърдение се подкрепя от отговорите на учениците на 20-и въпрос, при който правят предположения за основанията на учителите).

Деветнадесети въпрос

Ако има правило как да се обличаш, когато ходиш на училище, но ти не си съгласен/а с него, трябва ли независимо от това да спазваш правилото?

Категории	Единици	Честота
Да, защото...	правилата трябва да се спазват;	34
	избягване на санкции;	3
	да се обличаме прилично;	6
	подготовка за бъдещата работа.	1
Не, защото...	личен избор;	21
	да се чувствам удобно.	5

Наличието на правила по даден въпрос (в случая за облеклото на учениците) повлиява съществено отговорите на учениците. Това се отнася и за този въпрос. Почти 2/3 от тях (44) са съгласни, че трябва да спазват правилата дори когато се отнасят за тема от личната им област, за която по принцип много голяма част от тях са на мнение, че е редно сами да взимат решение (59 отговора на 17 въпрос). При разпределението на отговорите в тази категория („Да, защото...“) отново най-много са свързани с институционалния характер на правилата (34) и съответно произтичащи от неспазването им санкции (6) – „иначе наказание“. Приличното облекло е основание за 6-има от тях да приемат спазването им и се откроява и отговорът на едно момиче, което смята, че това е подготовка за бъдещето им – „на работа няма да имам такъв избор“.

26 от учениците все пак продължават да отстояват правото си да взимат решения по отношение на личната си сфера, като за 21 от тях „ние решаваме как да се обличаме“, а 5 държат „да се чувстват добре в дрехите си“. Разпределението на отговорите и основанията за избор при този въпрос показват, че по-голямата част от интервюираните ученици поне на теория смятат, че правилата трябва да се спазват, независимо за каква сфера от социалното се отнасят.

Анализът на данните, осъществен при предходния въпрос, се отнася до голяма степен и за този и това се демонстрира от отговорите на учителите, като отново трябва да се отбележи, че бяха с много уговорки и категоричността беше основана предимно върху институционалните норми, съдържащи се в правилника на училището. 20 учители приемат, че учениците трябва да спазват правилата и при несъгласие с тях, а останалите 4-има не са съгласни с това (2-ама от тях изобщо отхвърлят правилото – „не трябва да има такава правило“). От учителите, които са съгласни, повече от половината (15) се обосновават с *училищния правилник*. Останалите 5 продължават да отстояват мнението си с не толкова институционални основания – опит за преодоляване на *социалното разслоение* (3) и *възпитателната функция* на училището (2).

Един от учителите, приемащ твърдението (отново), е на мнение, че би имало повече смисъл, ако учениците участват при създаването на правилата, особено по темата за облеклото им, което несъмнено ще повлияе и върху спазването му. Несъгласните учители (4) изтъкват отговорността на *семейството* (2) и правото на *личен избор* на учениците (2).

При учениците по този въпрос съгласните да спазват правилото в личната сфера за облеклото им са 44 или 63% от общия брой ученици, участвали в изследването. Процентът на учителите е 83%. Институционалната норма задължава голяма част от учениците, което ангажира учителите да изискват и следят за нейното спазване. Това и начинът, по който осъществяват задължението си, неизбежно се отразява на взаимоотношенията им с учениците, независимо че не те лично са установили нормата.

Двадесети въпрос

Защо твоят учител не би бил съгласен да ходиш на училище облечен/а както ти би искал/а?

Категория	Единици	Честота
„Имат право“	правило;	15
	неподходящо облекло;	28
	социално неравенство;	6
	те също се обличат според правила;	2
	да ни научат;	4
„Нямат право“	различен начин на мислене.	2
	личен избор;	8
	„не разбират“.	5

Отговорите на този допълнителен въпрос към личната област са разделени условно в две категории. В категорията „имат право“ са включени отговори, при които учениците допускат (защото при този въпрос те трябва да предположат какви са мотивите на учителя им да не е съгласен да ходят на училище облечени както те желаят) социално „по-приемливи“ причини, до голяма степен свързани с ролята му. В категория „нямат право“ отговорите са обвързани по-скоро с предположения за личностни особености и отстояване на личния избор. Неподходящото облекло („повечето ученици идват с дрехите от дискотеката“) е основанието на учителя според 28 ученици. Институционално изискване за спазване на правила от учителите е мотивът им според 15 от тях. Загрижеността на учителите за демонстрираното социално неравенство предполагат 6 ученици, а за това да ги научат на нещо в тази област – 4 от тях. От 13 ученици, според които учителят няма право да го изисква, 8 продължават да държат на личния си избор, а за останалите 5 мотивите на учителя варират между „заяжда се“ и „няма вкус“. От отговорите на този

въпрос (при сравнение с предходните) се установява, че от включените в изследването ученици една устойчива група от около 1/4 от общия брой приемат институционалните изисквания в училищен контекст, свързани с регулиране на въпроси от личната сфера.

Учителят като епистемичен авторитет

Следващите въпроси в интервютата (за ученици и учители) са насочени към изследване на епистемичния авторитет на учителя и характеристики на ролята и отношенията, които влияят върху възприемането му като авторитет от учениците. Въпросите, свързани с две от основните функции на учителя в образованието и отношенията учител–ученик, също носят информация за начина, по който учениците приемат учителя, тъй като авторитетните (и всички други) отношения в училищен контекст се реализират чрез тях. Отговорите при тези въпроси отново се групират в двете категории, които се използваха за анализ на резултатите в първата част на интервюто, защото от съществено значение за изследването отново са основанията, които учениците и учителите споделят при отговорите си.

Двадесет и първи въпрос

Мислиш ли, че информацията, която е в учебниците, е достоверна?

Категории	Единици	Честота
Да, защото...	очаква се учебниците да са верни;	18
	писани са от специалисти;	13
	защото са проверени от МОН и от много хора;	5
	би трябвало да са проверени;	11
	учителите проверяват.	10
Не, защото...	има допуснати грешки;	6
	остаряла информация.	7

При отговора на този въпрос интервюираните ученици почти нямат колебания и отговорите им се разпределят между двете категории с категоричен превес на тези, които мислят, че информацията, съдържаща се в учебниците е достоверна – 57, и само 13 от тях допускат, че това може да не е така. Това разпределение изглежда очаквано и естествено защото, ако перифразираме Бъргър и Лукман, валидността на знанието в тяхното училищно ежедневие се приема на доверие, докато не възникне проблем, който не може да бъде разрешен чрез приетото на доверие (Бъргър, Лукман, 1996: 59). Поради тази причина от основно значение са мотивите за тези представи на учениците.

Основания за достоверността на учебниците 18 ученици намират в „щом са учебници трябва да са верни“, без да могат да добавят допълнителни аргументи за твърдението си. По-конкретно подкрепят твърдението си 13 от тях, които смятат, че са „писани от учени, доценти“. Проверката на учебниците като аргумент за достоверността им се съдържа в общо 26 отговора, но е разпределена в различни аспекти – „би трябвало да са проверени“ – 11 отговора, „проверени са от много хора и от МОН“ – 5, и 10 ученици разчитат на проверката на учебника от учителя – „зависи учителят какво ще каже“. За учебниците, които намират учебниците за недостоверни, основанията са, че в тях има грешки (6) и някои съдържат доста остаряла информация (7). Само едно момиче от всички участващи ученици направи конкретно разграничение в зависимост от това по кой учебен предмет е учебникът и характера на знанието „...по история фактите невинаги са верни и има различни интерпретации“. От отговорите на този въпрос става ясно, че учениците аргументират твърдението за достоверност на учебниците, позовавайки се на други епистемични или институционални авторитети и сред тях е и учителят.

Двадесет и втори въпрос

Някога съмнявал/а ли си се дали това, което преподават учителите, е вярно?

Категории	Честота	Единици
Да, защото...	не знаят материала, който преподават;	7
	допускат грешки;	9
	разминаване с информация от други източници.	3
Не, защото...	доверявам се на учителите;	14
	знаят повече от нас;	8
	учителите никога не лъжат;	5
	ползват сигурни източници;	10
	това е тяхно задължение;	12
	имат по-голям опит.	2

Отговорите на този въпрос насочват директно вниманието към представата на учениците за учителя като авторитет на знанието (епистемичен авторитет), което от своя страна е израз на една от основните функции на образованието. Разпределението на отговорите е подобно на това в предходния въпрос – по-голямата част от учениците не са се съмнявали в учителя като източник на информация (51) и съответно 19 от тях са имали подобни съмнения. Прави впечатление, че макар и малко (6), но все пак повече на брой ученици приемат достоверността на учебника, в сравнение с тези, които категорично не се

съмняват в тази на учителя. Този факт може да се интерпретира по различен начин, но би могло да се предположи, че сред основните причини за тази разлика е живата среща „лице в лице“ с учителя, при която освен характеристиките на неговата компетентност влияят и други фактори. Това проличава при вглеждане в основанията за съответните отговори. В категорията „Не, защото...“ отговорите са разпределени в няколко посоки. 14 ученици се доверяват без допълнителни аргументи на учителя, за 12 от тях това, че е задължен да ги учи, е достатъчно основание за достоверността на знанията, които преподава, а 10 ученици разчитат, че учителите ползват сигурни източници. Това че „учителите знаят повече от нас“, „никога не лъжат“ и „имат по-голям опит, не преподават за първи път“, са мотивите на останалите 15 ученици да не се съмняват в учителя като източник на знание и в голяма степен се доближават до условията за наличие на епистемичен авторитет, изведени от Й. Бохенски. Съмняващите се в истинността на преподаването от учителя като аргументи посочват, че „допускат грешки“ (9), (но както отбеляза едно момиче „проверявала съм по история, но по химия и физика е трудно да ги хванеш“) разминаване с информация от други източници (частни уроци) (3), и неприятната констатация на 7 ученици, че учителят „постоянно гледа в учебника, ако му го вземеш, няма да може да ни предаде урока“².

Данните, получени чрез този въпрос, от една страна, са потвърждаващи общоприетото мнение за учителя (по принцип) като епистемичен авторитет, но от друга (без претенция за представителност и общовалидни обобщения), все пак са повод за вглеждане и анализиране на ситуацията в образованието и по-конкретно в частта свързана с компетентността и подготовката на учителите.

Отговорите на учителите на този въпрос не предизвикват изненада. **23-ма** от тях са на мнение, че учениците *имат доверие* в това, което им преподават, и само **един** отговаря с „не“, но основанията му за това не са свързани с проблема за достоверността, а с *отношението* на учениците към учебния предмет „смятат предмета ми за безполезен“ (друг е въпросът защо учениците мислят по този начин, но това не е предмет на изследването). От учителите, които не се съмняват, че учениците не се съмняват, повече от **1/3 (9)** отдават това на факта, че „винаги привеждам доказателства“ и „съм положила усилия това да е така“. Според **5-има** от тях учениците им *вярват* (по принцип), а че учениците „*знаят, че знаят повече от тях*“, защото се познават, е аргументът на **3-има** учители. *Спецификата на учебния предмет* (природо-научни) е основаниято на други **4-ма** от учителите да мислят, че учениците ги приемат като достоверен източник на информация, защото „няма как да разберат“ (действително е така, но дали е целесъобразно и педагогически обосновано и освен това

² Учителите, които използват постоянно и непрекъснато учебниците предават „скрито послание“ на учениците – „знанието се съдържа преди всичко в учебниците“ и така подкопават своя авторитет като източник на информация.

издава известно чувство на превъзходство и пренебрежение към учениците). Според **2-ама** от учителите учениците *не се интересуват* от това, защото образованието не е важно за тях. Отговорите на учениците на аналогичния въпрос потвърждават до голяма степен мнението на учителите. 51(73%) от учениците ги приемат като достоверен източник на информация. Това се отнася и за основанията на учениците, които кореспондират с тези на учителите.

По отношение на тази тема учителите са в привилегированата позиция да „стъпват“ върху принципа на авторитета (епистемичен), на който до голяма степен се основава образованието. Само от тях зависи дали ще се възползват от това обстоятелство, или ще подкопаят доверието на учениците към себе си като авторитет на знанието и ще затруднят себе си и институцията при постигането на целите, свързани с образоването на учениците.

Двадесет и трети въпрос

Използваш ли други източници на информация, когато учиш, за да провериш истинността на казаното от учителя и съдържащото се в учебника?

Категории	Единици	Честота
Да, защото...	проверявам в интернет;	5
	сравнявам с учебника;	7
	питам родителите;	5
	питам учителите.	7
Не, защото...	доверявам се на учителя;	34
	доверявам се на учебника;	10
	не съм си задавал този въпрос.	2

В този въпрос са обединени учителят и учебникът като източници на достоверна информация, защото една от целите му е да се погледне към доверието, свързано с източниците на информация по-общо – към училището (образованието) и същевременно към „конкуренцията“ (преди всичко интернет) като източник на знание. Преди да се представят резултатите, е необходимо да се каже, че всички интервюирани ученици потвърдиха, че ползват интернет, но предимно за други цели, а не свързани с училището. За учебни цели по-голямата част от тях използват мрежата само ако се изисква от учителя.

Отговорите на този въпрос преобладаващо попадат в категорията „Не, защото...“ (46). От тях 34 не проверяват, защото се доверяват на учителя, 10 се доверяват на учебника, а двама ученици никога не са си задавали този въпрос. Съмняващите се и съответно проверяващи по някакъв начин информацията са 24 ученици. Само 5-има от тях използват за тази цел интернет, защото (от мненията на всички ученици) голяма част от тях са наясно, че не всяка информация в мрежата е достоверна и отново трябва да се проверява, а това от-

нема много време. Съмняващите се в информацията от учебника обикновено проверяват, като питат учителя (7), като този отговор също говори за доверие в него и тези мнения могат да се добавят в категорията „Не, защото...“. По този начин общият брой на учениците, имащи доверие в учителя, се увеличава на 41. Учениците, които са имали съмнение в информацията, представяна от учителя (7), са проверявали чрез сравняване с учебника. Петима от учениците разчитат на родителите си, когато имат съмнения, свързани с основните източници на информация в училищен контекст. Този малък брой е обясним предвид характеристиките на учебното съдържание в 9. клас. Анализът по темата за достоверността на източниците в представите на учениците от предходния въпрос може да се отнесе и към този. По-голямата част от изследваните ученици – повече от 2/3 от тях, се доверяват на учителя и учебниците като източници на истинна информация и те се проявяват като епистемичен авторитет за тях.

Според всички (24) интервюирани учители учениците използват други източници на информация, но не за да проверяват достоверността на учебното съдържание, а с други учебни цели, и то преди всичко когато учителят им възложи подобни задачи. Както посочват и учениците, най-често се използва интернет (някои учители са създали собствени блогове за тази цел) и значително по-рядко друга учебна литература – различни помагала, сборници, книги.

По отношение проверяването на достоверността от основните източници – учител и учебник, според **22-ама** от тях учениците *не* проверяват достоверността им. Само **2-ама** допускат, че някои от тях проверяват, защото са им *задавали въпроси* (насочили ги към това допускане). Разпределението на основанията от предходния въпрос също се запазва. От 22-ама учители **10** са на мнение, че учениците им се *доверяват* – „вярват на авторитети“; **6-има** от учителите смятат, че са се *доказали* чрез начина, по който преподават; **4-ма** отново допускат, че им се доверяват, защото *не могат да проверят* дали това е така, и **2-ама** от учителите твърдят, че учениците *не се интересуват* от това, т.е. 92% от учителите са на мнение, че учениците не проверяват достоверността им (и на учебника) като източник на информация. Както бе показано, по малко по-различен начин стоят нещата при учениците. Според тях 66% (46) не проверяват достоверността, но 34% (24) от учениците са имали повод и са проверявали. Разликата в мненията на учители и ученици би трябвало да е сигнал за образователната система. Независимо от това, че епистемичният авторитет на образованието, респективно на учителя, все още е съхранен в голяма степен, това не отменя задължението на системата да го поддържа чрез поддържане и демонстриране висока компетентност на учителите.

В контекста на темата за епистемичния авторитет на образованието (учителя) и доуточняване мненията на учителите в интервюто, предназначено за тях, беше включен и допълнителен въпрос – „Според Вас, учениците Ви про-

веряват ли достоверността на информацията от друг източник, който са използвали?“ (18-и въпрос).

С него се цели преди всичко да се проучи мнението на учителите по отношение критичността на учениците към допълнителните източници на информация и същевременно тяхната роля (на учителите) за формиране и развитие на критично мислене, защото в хода на своето развитие авторитетните отношения могат да се запазят (или да преминат в друг вид отношение) и да продължат да функционират само ако същевременно се преодоляват. Поради тази причина няма аналогичен въпрос при учениците. **Три**ма от учителите мислят, че учениците проверяват достоверността на други източници на информация, но ако те са им *възложили* такава задача (**1**) или *задават въпроси на тях* (**2**), особено ако информацията е от интернет. Според **21** от учителите учениците не проверяват достоверността на информацията, защото: „*доверяват се на „авторитети“*“ (в случая често и на фалшиви такива) – **10**; „*нямат такива навици*“ – **5** учители; *отнема много време* – **4** учители и *не използват други източници* – **2** от тях. Резултатите, получени от отговорите на учителите, от една страна, са благоприятни за тях и техния авторитет, но от друга, не показват в особено добра светлина професионалната реализация на ролята, защото при интервютата (и както се вижда от отговорите) не пролича професионален ангажимент, насочен към развитието на критичното мислене на учениците. Думите на един от учителите обобщават до голяма степен преобладаващата нагласа: „Никой не ги е научил на това.“

Двадесет и четвърти въпрос

Одобряваш ли начина, по който ти преподават по-голямата част от твоите учители?

Категории	Единици	Честота
Да, защото...	обясняват добре и разбирам всичко;	21
	преподават интересно;	6
	научавам всичко още в час;	7
	стимулират ни да учим;	4
	научавам много нови неща;	4
	ако не харесваш преподаването, не харесваш и предмета;	2
	вече не ходя на частни уроци.	1

Не, защото...	зависи от учителя;	9
	скучно е;	3
	не си знаят предмета;	3
	не разбирам материала;	4
	не отговарят на въпроси;	3
	не са спокойни и толерантни;	2
	няма практика по природни науки.	1

Този въпрос беше включен в интервюто с цел да се проучат най-общите представи на учениците, участващи в изследването, за основната дейност на учителя, чрез която до голяма степен се реализират различни по характер отношения между тях, в това число и авторитетни или, ако се използват думите на едно момиче, „ако не харесваш учителя и как преподава, не харесваш и предмета“. Разпределението на отговорите в двете категории е: 45 ученици одобряват начина, по който им преподават учителите, а 25 от тях не го одобряват. За разлика от начина, по който се разпределят отговорите при други въпроси и те могат да се обединят в малко на брой единици, при този отговорите на учениците и в двете категории са разнообразни и акцентират на различни характеристики на преподаването от тяхна гледна точка. „Доброто“ преподаване може да се открие в основанията, с които учениците го описват, като го одобряват или не. От тези, които одобряват преподаването на учителите си, почти 1/3 (21) се аргументират с това, че учителите обясняват добре и те разбират всичко. Почти по равен брой отговори събират обясненията на учениците, че „научавам всичко още в час и не е нужно да уча от учебника“ (7) и преподават интересно (6). Към описанието на „доброто“ преподаване се добавят още „стимулират ни да учим“ (4) и „научавам много нови неща“ (4), а резултатът от него е „вече не ходя на частни уроци“ (1) макар и само за един ученик. Учениците, които критикуват начина, по който им преподават, подчертават, че „зависи от учителя“ (9) и че те не одобряват преподаването на определени учители. Негативните характеристики, с които те описват преподаването, варират между „не си знаят предмета“ (3), „не разбирам“ (4), „скучно е“, учителите не отговарят на въпроси (3) и не са спокойни и толерантни (2). От обединяването на „парченцата“ мнения на участващите в изследването ученици може да се „нареди“ пъзълът на преподаване, удовлетворяващо техните потребности, и той непременно би трябвало да включва – добре подготвен и компетентен учител, който да обяснява така, че учениците да разбират, да отговаря на въпросите им и да обяснява отново, ако не са разбрали нещо; да се представят постоянно нови знания, да ги стимулира да учат, да свързва съдържанието с практиката и всичко това да става по интересен начин и в спокойна и толерантна среда. От отношението към начина, по който преподават учителите (най-съществената част от тяхната дейност), не биха могли да се правят категорични изводи, свързани с приемането или отхвърлянето на учи-

теля като авторитет за учениците. Техните представи, обаче, могат да очертаят *проблемните зони*, които влияят върху това отношение, защото учениците възприемат учителя цялостно и изграждат съвкупен образ, обединяващ в себе си елементите на институционалната роля с всички присъщи и функции, в това число и преподаването (с която дейност учениците най-често и най-продължително време са в контакт) и личностните особености и характеристики на учителите. Всеки елемент от този цялостен образ може да повлияе върху характера на формиращото се отношение на учениците към учителя и в този смисъл характеристиките на преподаването оказват съществено влияние върху образа на учителя в представите им и респективно влияе и върху характера на отношенията, които се изграждат помежду им.

Този въпрос беше зададен към учителите в по-различна форма (*Променят ли начина, по който преподавате на учениците?*) и беше включен, за да се сравни тяхното мнение и това на учениците по отношение основната дейност на учителите, чрез която и в рамките на която до голяма степен се формират отношенията между учители и ученици и допринася съществено за приемане на учителя като авторитет. **24** учители (100%) твърдят, че променят начина, по който преподават, и се различават само по основанията, които посочват, че са в основата на тези промени. Според **10** от тях това е наложително поради *особеностите на учениците*, „защото учениците са различни – в класовете, различни випуски“ и т.н. Според **7** от учителите *промените* в заобикалящата ги *социална среда* налагат промени в начина им на преподаване – „времето и технологиите се променят“. Основание за промени в преподаването за **6** от тях е да се „разнообрази часа и да стане по-интересно“ и **един** от учителите променя само ако „ситуацията и предметът позволяват“. Под първоначалните по-обща твърдения на част от учителите за промени в начина им на преподаване може да се открие малко по-различна картина, която представя по-общата им нагласа към преподаването – няколко цитата за илюстриране на „скритата картина“ (само от интервюто): „Иначе им доскучава, шумят и не усвояват учебното съдържание“; „Всяко разнообразяване на часа е добре за учениците“; „...малко са децата, които могат да седят 6 часа, да слушат и да записват каквото кажа“; „...новости, учебни тетрадки, помагала...“; „съобразявам се с децата, правя презентации“. Желанието на част от учителите да са в „крак с времето“ и да включват „новости“ в часовете си не може да прикрие изцяло по-традиционния им (в който по принцип няма нищо лошо) подход към преподаването. Може би подобни характеристики на преподаването (защото нито един учител не сподели, че се опира изцяло на учебника, още по-малко, че чете от него и така представя новата информация) са в основата на мненията на **25** (36%) от учениците, които не одобряват начина, по който им преподават. Останалите **45** ученици (64%) одобряват начина, по който учителите им преподават.

Двадесет и пети въпрос

Случвало ли се е да имаш проблеми с учители заради начина, по който оценяват?

Категории	Единици	Честота
Да, защото...	оценяват несправедливо;	28
	не оценяват реалните знания;	18
	понякога се подиграват.	2
Не, защото...	справедливи са;	8
	доверявам се на оценките;	10
	оценките са заслужени	4

Сферата от училищното ежедневие, която предизвиква най-много проблеми и дори чести конфликти – оценяването, също е включена с въпрос в интервюто, защото повлиява съществено отношенията, които се формират между ученици и учители. 2/3 от изследваните ученици (48) твърдят, че са имали проблеми с учителите поради начина, по който те осъществяват оценяването. Основанието, което използват най-много ученици, при преценката на тази дейност на учителя е „оценяват несправедливо“ (28), като под тази единица се включват разнообразни конкретизации – „делят хората“, „не съм им симпатичен“, „имат предпочитания“ и т.н. Съмнението, че учителите „не оценяват реалните знания“ на учениците, споделя 1/4 от интервюираните (18), а 2-ама ученици допълват картината на проблемната сфера с „понякога се подиграват“. 1/3 от учениците (22) нямат проблем с начина, по който учителите оценяват в училище. За 8 човека учителите са справедливи, 4-ма приемат, че оценките са заслужени, и 10 ученици се доверяват на оценките, които поставя учителят, защото „той си знае най-добре“. Тъй като оценяването е сфера от училищния контекст, натоварена с много субективни преживявания при учениците, беше проверено дали съществува открояваща се връзка (за тази извадка) между успеха и отговора на този въпрос (в интервюто е включен и въпрос за общия успех на учениците през изминалата учебна година). Трябва да се отбележи, че такава не бе открита – учениците отговорили и в двете категории са с различен общ успех – „отличници“ смятат, че оценяването е несправедливо, и същевременно ученици със среден общ успех приемат начина, по който са оценявани, което повишава в най-общ смисъл „обективността“ на техните мнения по отношение оценяването на учителите им. И тук, както и при въпроса, свързан с преподаването, не могат да се изказват напълно обосновани и категорични твърдения за връзка между представите на учениците за начина, по който учителите ги оценяват и характера на отношенията между тях, т.е. дали би могло да се определят като авторитетни. Независимо от това трябва да се обърне внимание на факта, че ако си убеден (или дори само интерпретираш ситуацията по този начин), че се отнасят към теб несправедливо по някакъв начин, че неправилно оценяват това,

което правиш, или по-лошо – ти се подиграват, тези преживявания и нагласи по всяка вероятност не биха допринесли много за формиране на авторитетни отношения между теб и този, от когото зависиш.

Въпросът, свързан с оценяването на резултатите в обучението като основна дейност на учителя, която често директно повлиява отношенията, които се формират между него и учениците и респективно образа на учителя като авторитет в представите им, беше зададен на учителите в малко по-различна форма (Учениците Ви протестират ли, когато ги оценявате?). От участвалите в изследването учители **19** твърдят, че учениците им не протестират, когато ги оценяват, а **5-има** споделят, че учениците изразяват несъгласие при процеса на оценяване. И според петимата учители протестите на учениците са свързани преди всичко с това, че смятат, че не са *оценени обективно* и както точно описва ситуацията един от тях, „протестират много, когато получават ниска оценка, и много рядко някой споменава нещо, ако получената оценка е явно завишена“. Останалите учители посочват следните основания за отговора си: според **8** от тях учениците не протестират, защото те *обосновават оценките*, които им поставят; **5-има** от учителите *предварително обявяват критериите*, по които ще оценяват; **3-има** от тях са на мнение, че са *справедливи*, и според **2-ама** учители те нямат проблеми при оценяването, защото учениците „нямат амбиции“ и *не се интересуват*.

Независимо от убедеността на големия брой учители (на практика всички, защото 5-имата, които споделят, че учениците протестират, също се възприемат като обективни) в проценти 79% приемат, че са обективни при оценяване на резултатите в обучението. При отговор на въпроса, също свързан с оценяването, 48 или 69% от учениците са на мнение, че са били оценявани несправедливо. Разминаването в мненията на двете групи изследвани лица насочва вниманието към тази сфера на взаимодействие между учители и ученици като фактор, влияещ върху отношенията им и съответно възприемането на учителя като авторитет. В тази връзка, ако нещо трябва да се промени, за да се избягват проблеми и конфликти, то то е изцяло в ръцете на учителите – в случая да намерят начин да убедят учениците в обективността на оценяването.

Двадесет и шести въпрос

Имаш ли проблеми във взаимоотношенията с учителите?

Категории	Единици	Честота
Да, защото...	при оценяването;	7
	имат предпочитания към отделни ученици;	10
	някои делят учениците на бедни и богати;	3
	осъзната собствена вина.	2
Не, защото...	уважавам учителите;	7
	учителите са добри с мен;	7
	спазвам правилата;	20
	стремя се към взаимно уважение;	10
	не изказвам лично мнение.	4

Независимо от изказаните предположения, свързани с въпроса за оценяването и начина му на възприемане от учениците, отговорите на 26 въпрос допринасят за намаляване на безпокойството, свързано със съществуващите отношения между ученици и учители. 2/3 (48) от интервюираните ученици декларират, че нямат проблеми във взаимоотношенията с учителите. Най-голям брой от тях (20) смятат, че постигат това, защото спазват правилата на училищната институция. Този отговор (и броят ученици, споделящи това мнение) може да се интерпретира като израз на това, че почти 1/3 от учениците декларират, че на практика **приемат** нормативния авторитет на институцията (персонализирана в учителите). Учениците, които обосновават безпроблемността в отношенията си с учителите със стремежа си (и съответното поведение) да постигнат взаимно уважение, са 10. Към тях, в определен смисъл, могат да се добавят и 7-те ученици, които „уважават учителите“, и другите 7, които заявяват, че „учителите са добри с мен“ (но не могат да конкретизират по-точно на какво се дължи това отношение на учителите). Малък брой ученици (4) обясняват характера на отношенията си с учителите с причината, че „не изказват лично мнение“. Независимо от малкия брой ученици, споделящи това основание, си струва да се погледне по-отблизо. Ако в едно ролево взаимоотношение, проявяващо се в педагогическа институционална среда, зависимата страна (учениците) се въздържа от изказване на лично мнение, то отношението със сигурност придобива определени по-скоро неприемливи характеристики особено ако се разгледа в контекста на педагогическите цели и принципи, които трябва да се реализират чрез отношенията. Останалата 1/3 от учениците (22) споделят, че съществуват проблеми във взаимоотношенията им с учителите. Причините, които посочват, се разпределят между това, че учителите имат „предпочитания към някои ученици“ (10), свързани с оценяването, но само 7, което е значително по-малък брой в сравнение с отговорите от предходния въпрос. За 3-има ученици в

основата на проблемите е усещането, че ги делят „на бедни и богати“, и само 2-ама от интервюираните деветокласници проявяват самокритичност и признават собствена вина за проблемите във взаимоотношенията с учителите. От така представените резултати от отговорите на този въпрос не могат да се направят категорични изводи за спецификата на съществуващите отношения между ученици и учители, участвали в изследването. Може да се твърди категорично само, че 2/3 от учениците интерпретират и съответно приемат, че тези отношения според тях са „добри“, а тези представи на учениците да послужат като благоприятна основа за осъществяване на отношения въз основа на авторитет независимо дали с акцент върху институционалния авторитет, или в съчетание с други негови форми. Въпросът за взаимоотношенията между ученици и учители и неговата интерпретация и от двете страни е от съществено значение за изследвания проблем, защото, от една страна, чрез взаимоотношенията се реализират и постигат целите и задачите в образованието. От друга страна, характерът на тези взаимоотношения до голяма степен предопределя *по какъв начин* (което не е без значение в сферата на образованието) и до каква степен ще се постигнат тези цели.

2/3 (16) от участвалите учители на подобен въпрос посочват, че нямат проблеми във взаимоотношенията си с учениците, а 1/3 (8), че имат такива проблеми. Основната причина, която е в основата на проблемите, според 5-има от учителите е липсата на мотивация у някои ученици – „някои са слабо мотивирани, с ограничени интереси и занимания“. За другите 3-ма учители сериозни проблеми създава агресивността на някои ученици, спорове при оценяването и влиянието на родители – „често родителите прикриват лъжите на децата си“. Учителите, които споделят, че нямат проблеми в отношенията с учениците, смятат, че това се дължи на: разбирането, което проявяват – 6 учители – „отнасям се с разбиране към тях“; ролята на усилията, които полагат да мотивират учениците оценяват 5 от учителите; справедливостта към учениците е в основата на добрите отношения според 4-ма от тях и спокойствието при общуването с учениците поддържа безпроблемни отношения за един учител. Разбира се, в училищното ежедневие взаимоотношенията между учители и ученици са сложен резултат на многобройни и разнообразни влияния. Това, което прави впечатление при отговорите, е повтарящият се елемент в двете категории – мотивацията на учениците. За едни от тях тя е основен проблем, повлияващ отношенията им, а за други цел, към която насочват усилията си и която „не се постига лесно“. Взаимоотношенията между учители и ученици са основен компонент при изследването на авторитета в образованието, защото по дефиниция авторитетът е отношение между две страни. От характера на отношенията зависи дали те ще са отношения на авторитет или не. Почти еднаквия процент участници, които оценяват взаимоотношенията помежду си като безпроблемни – 2/3 от учителите (67%) и 48 ученици или 69%, могат да

се интерпретират като добра основа за изграждане на авторитетни отношения помежду им (ако вече не са такива).

Двадесет и седми въпрос

Има ли учител, който е пример за теб?

категории	единици	честота
Да, защото...	преподава добре;	18
	уважава учениците;	7
	учи ни на всичко;	12
	интересува се от личните ни проблеми и ни помага;	12
	вдъхновява ни.	2
Не, защото...	не желая да подражавам на никого;	4
	всички са ми еднакви;	4
	познавам ги само като преподаватели.	11

Въпросът за учителя като пример е включен в интервюто за ученици с две цели: *първо*, проучване на по-конкретните отношения (а не по принцип) на учениците към учителя и *второ*, защото един от механизмите, чрез които се осъществява авторитетът (не само педагогическият) е личният пример. Разпределението на отговорите при този въпрос категорично е в полза на учителя като пример. Почти 3/4 (51) от учениците заявяват, че има учител, който е пример за тях (мога да посоча няколко конкретни имена на учители, които ученици веднага „изстреляха“ в момента, в който чуха въпроса). От особен интерес тук са основанията на учениците, с които обосновават твърдението си. Най-често учителят е пример заради начина, по който преподава – за 18 ученици „начинът, по който преподава, какви неща казва, как се държи, как реагира“ е в основата на това да приемат даден учител като пример. Другите отговори в тази категория са свързани по-скоро с отношението на учителя към учениците, а не толкова с начина, по който изпълнява някои свои функции. Уважението към учениците е причината 7 от деветокласниците да посочат, че има учител, който е пример за тях. „Учи ни на всичко“ е основният мотив на 12 от интервюираните ученици да потвърдят, че има учител, когото биха нарекли пример. Също толкова (12) от учениците приемат за свой пример учител, който „се интересува от проблемите ни и ни помага“, а учителят – пример на двама от тях, ги „вдъхновява“ с цялостното си поведение. Отговорите на учениците, които заявяват, че няма учител, който да е пример за тях (19), се разпределят между три причини. Най-много от тях (11) смятат, че нямат учител – пример, защото ги познават само като преподаватели. Очевидно за тези ученици само преподаването не е достатъчна основа, за да възприемат даден

учител като пример, за разлика от другите 18, които поради тази причина го приемат. За 4-ма ученици всички учители са еднакви, а останалите 4-ма държат на своята автономност и не желаят „да подражават на никого“. Отговорите на този въпрос и тяхното разпределение представят една обнадеждаваща картина на образованието (дори и само в рамките на малката извадка ученици, включени в изследването) на фона на ежедневните проблеми и затруднения в образователната институция. Почти 3/4 от интервюираните ученици заявяват, че в тяхното училищно ежедневие съществува учител, който те приемат за пример. Този факт може да се интерпретира, ако не директно, че приемат съответния учител като авторитет, то поне, че са много близо до авторитетно отношение с него. Това от своя страна дава възможности на този учител да влияе на ученика, използвайки възможностите на авторитетното отношение.

„Ако имате възможност, бихте ли сменили професията си?“ – включването на този въпрос в интервюто с учителите беше израз на идеята за очертаване в едри шрихи на професията учител с нейните основни преимущества и проблеми (през погледа на учителите), които несъмнено повлияват начина, по който учителите се самовъзприемат и осъществяват професионалните си задължения.

24 участващи учители (възраст между 31 и 56 г.; само двама са под 40 г.; стаж между 1 г. (само 2-ама) и 34 г.) при отговорите на този въпрос се разделят на две – **половината** от тях биха напуснали професията, а другата **половина** би останала в нея. Основните причини за напускане на професията според изследваните учители са: *стресът* в професията е твърде голям – **3** „искам по-спокойна професия“; *ниското заплащане* – **3**; *нископрестижна професия* – **4** „няма доверието на неграмотното общество“; *силно бюрократизираща се – един*, и *голямата възрастова граница* между учител и ученици – **1**.

Основните причини за оставане в професията, посочени от другата половина участници, се разпределят между *работата с млади хора* – **6** „обичам да общувам с млади хора и да бъда пример за тях, *голямото удовлетворение*, което им носи – **3**, и *обичта към децата* – **3**.

Ситуацията в образованието с учителите – неблагоприятна възрастова и полова структура (феминизация), малко млади учители, висок стрес, нисък престиж, ниско заплащане и като следствие много желаещи да напуснат при възможност, представена чрез примера на учителите от изследването, със сигурност не е най-подходящата, от която да очакваме висок авторитет на образованието/учителя, но независимо от това за извадката могат да се приемат като валидни резултатите от интервюто с учениците – по-голямата част от тях приемат учителя като нормативен и епистемичен авторитет.

Основни изводи и обобщения

От дълги години в научното и ежедневно мислене битува мнението за промяна и криза на авторитетните отношения в обществото като цяло и в образованието, в частност. Тази промяна предизвиква у А. Гидънс дори „загриженост за Аз-концепцията“ на модерния човек. Според него при условията на живот в постмодерното общество вече няма решаващи авторитети в много области на социалния живот, включително и за „Аз-концепцията“ на хората. Вместо това са се появили множество „кандидати“ да бъдат авторитети, много повече, отколкото е имало в предишните култури. Формите на традиционния авторитет вече се нареждат до много други и стават част от един неограничен „плюрализъм на експертността“. В тази ситуация, твърди Гидънс, авторитетът вече не е алтернатива на съмнението (Giddens, A., 1991: 194–195) и оттук появата на все по-голямо съмнение в легитимността на авторитета и все по-малко приемане на авторитета от хората. Дали тази констатация е вярна (в сферата на образованието), се опитах да проверя чрез осъществено емпирично изследване.

Изследването на *нормативния авторитет* на учителя беше осъществено чрез проучването на три негови основни елемента в представите на ученици от 9. клас, проследени чрез мненията им по една конфликтна тема в пет области, изведени в Domain теорията. Анализът на резултатите от проведеното емпирично изследване (сравнение на представи на ученици и учители) дава възможност да бъдат формулирани следните изводи:

1. По отношение на нормативния авторитет на учителя и в съответствие с концепцията изведена от Domain теорията.

Легитимност на авторитета на учителя

По голямата част от учениците от 9. клас, включени в извадката, признават легитимността на авторитета на учителя по четири от петте теми от съответните области. Най-високо одобрение от учениците легитимността на учителя получава в моралната област (лъжата). Единствено в личната област по темата за облеклото на учениците в училище учениците не признават легитимността на авторитета на учителя. Това непризнаване кореспондира с идеите, развити в Domain теорията, че в личната област подрастващите по-често не приемат авторитети, и с резултати от други изследвания, проведени в рамките на теорията.

Задължение на учителя да изисква съблюдаване на правилата (задължителност на установени правила)

По отношение на втория компонент на нормативния авторитет на учителя по-голямата част от учениците, участващи в изследването, признават задъл-

жението на учителя по четири от петте теми в съответните области. Най-много ученици признават задължението на учителя да изисква спазването на правила в областта на училищните конвенции по темата за преписване на класна работа. Учениците не признават задължението на учителя в областта на благоразумните действия по темата свързана с пушенето. Този факт би трябвало да насочи вниманието към проблема, тъй като пушенето е законово регламентирано за непълнолетните.

Задължение на учениците да съблюдават определени правила (послушание)

По отношение на третия компонент на нормативния авторитет на учителя по-голямата част от учениците, участващи в изследването, признават задължението си да спазват правилата дори ако не са съгласни с тях по всички теми от петте области. Почти по равен брой ученици (най-много в сравнение с другите области) приемат задължението в моралната и в областта на общите конвенции.

Получените резултати от изследването по трите компонента на нормативния авторитет дава основание да се твърди, че за учениците от 9. клас, участвали в проведеното емпирично изследване, учителят притежава/е носител на нормативен авторитет.

2. По отношение на епистемичния авторитет на образованието и учителя

Когато става дума за авторитета на учителя, то той обикновено се разбира като своеобразно съчетание на нормативен (деонтичен) и епистемичен авторитет. Единият от тях се основава на ролята, а другият на знанието, на което е носител учителят в рамките на образователната институция. От резултатите на проведеното изследване се установи, че по-голямата част от учениците, включени в извадката, се доверяват на информацията предавана от учителя и съдържаща се в учебниците. Същевременно отново по-голямата част от тях не проверяват източниците на информация (учител, учебник, други) за достоверност. От тези резултати може да се съди, че за учениците, включени в изследването, учителят е и носител на епистемичен авторитет.

От проведеното интервю се установи, че по-голямата част от интервюираните деветокласници по проблеми, свързани с основни функции на учителя и взаимоотношения с него, одобряват и приемат настоящите им характеристики, което позволява да се приеме, че тези фактори към момента са благоприятни за съществуване на авторитетни отношения (в различни форми) между изследваните ученици и учители.

3. Независимо от относително позитивните данни, свързани с авторитета на учителя в образованието, резултатите от осъщественото изследване провокират сериозни размисли по повод немалкия брой от изследваните ученици, които не приемат или дори отхвърлят категорично норми и правила от обла-

стите на общите и училищните конвенции и особено на основанията, с които те се аргументират. „И учителите правят така...“ като израз на личния пример (съществена основа на педагогическия авторитет), страхът от санкции (който променя характеристиките на отношенията), несправедливостта, скуката в часовете и, най-вече, „не си знаят материала“ не допринасят за авторитета на учителя, мотивацията на учениците и като цяло съдействат училището все повече да губи привлекателност в очите на учениците.

Образованието и учителят отдавна вече не могат да поддържат авторитета на „тайното“ знание, достъпно за малцина. Те са пред очите на всички и в съвременния етап на развитие на обществото в конкуренция с много други, често по-влиятелни източници на информация и „авторитети“ оформящи възгледите и поведението на подрастващите. Ако искаме те все пак да продължат да изпълняват възможно по-ефективно възложените им от обществото социално-значими функции, то това би могло да се постига, ако усилията на институцията и професионалистите в нея се концентрират върху постоянно демонстриране на висока професионална компетентност, отразяваща своевременно бързо настъпващите промени както в изискванията на обществото, така и в потребностите, очакванията и интересите на подрастващите.

ЛИТЕРАТУРА

- Бъргър, П., Т. Лукман (1996) Социалното конструиране на реалността. С., Критика и хуманизъм. [Bargar, P., T. Lukman (1996) Sotsialното konstruirane na realnostta. S., Kritika i humanizam.]
- Иванов, Д. (1985) Властта. Философско-социологически анализ. С., Наука и изкуство. [Ivanov, D. (1985) Vlastta. Filosofsko-sotsiologicheskii analiz. S., Nauka i izkustvo.]
- Тодоров, Хр. П. (2010) За авторитета. – *Социологически проблеми*, извънреден брой, 7–16. [Todorov, Hr. P. (2010) Za avtoriteta. – Sotsiologicheski problemi, izvanreden broj, 7–16.]
- Bochenski, J. M. (1974). Was ist Autoritaet? Einfuehrung in die Logik der Autoritaet. Freiburg, Alber.
- Giddens, A. (1991). Modernity and self-identity. Cambridge, Polity Press.
- Hoppe-Graff, S., Latzko, B., Engel, I., Hesse, I., Mainka, A. & Waller, M. (1998). Lehrerautorität – Aus der Sicht der Schüler. – In: N. Seibert (Hrsg.), *Erziehungsschwierigkeiten in Schule und Unterricht* (S. 127–160). Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- Smetana, J. G. & Bitz, B. (1996). Adolescent's conceptions of teacher's authority and their relations to rule violations in school. – *Child Development*, 67: 1153–1172.
- Turiel, E. (1997). The development of morality. – In: N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. Vol. III (863–932). New York, Wiley.
- www.moraledk12.org

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Въпроси за ученици

1. Според теб, би ли било редно да излъжеш свой учител?
А) Да, защото
Б) Не, защото
2. Длъжен ли е твоят учител да изисква от теб да не го лъжеш?
А) Да, защото
Б) Не, защото
3. Ако има правило, че не трябва да лъжеш учителя, но ти не си съгласен/а с него, трябва ли въпреки това да спазваш правилото?
А) Да, защото
Б) Не, защото
4. Защо твоят учител не би бил съгласен да го лъжеш?
Защото
5. Според теб, би ли било редно да бягаши от час?
А) Да, защото
Б) Не, защото
6. Длъжен ли е твоят учител да изисква от теб да не бягаши от час?
А) Да, защото
Б) Не, защото
7. Ако има правило, че не трябва да бягаши от час, но ти не си съгласен/а с него, трябва ли независимо от това да спазваш правилото?
А) Да, защото
Б) Не, защото
8. Защо твоят учител не би бил съгласен да бягаши от час?
Защото
9. Според теб, би ли било редно да преписваш на класна работа?
А) Да, защото
Б) Не, защото
10. Длъжен ли е твоят учител да изисква от теб да не преписваш на класна работа?
А) Да, защото
Б) Не, защото

11. Ако има правило да не преписваш на класна работа, но ти не си съгласен/а с него, трябва ли независимо от това да спазваш правилото?

А) Да, защото

Б) Не, защото

12. Защо твоят учител не би бил съгласен да преписваш на класна работа?

Защото

13. Според теб, би ли било редно да пушиш през междучасието?

А) Да, защото

Б) Не, защото

14. Длъжен ли е твоят учител да изисква от теб да не пушиш през междучасието?

А) Да, защото

Б) Не, защото

15. Ако има правило да не пушиш през междучасието, но ти не си съгласен/а с него, трябва ли независимо от това да спазваш правилото?

А) Да, защото

Б) Не, защото

16. Защо твоят учител не би бил съгласен да пушиш през междучасието?

Защото

17. Според теб, би ли било редно да ходиш на училище облечен/а, както ти самият/та желаеш?

А) Да, защото

Б) Не, защото

18. Длъжен ли е твоят учител да изисква от теб да ходиш на училище облечен/а по определен начин, а не така, както ти желаеш?

А) Да, защото

Б) Не, защото

19. Ако има правило как да се обличаш, когато ходиш на училище, но ти не си съгласен/а с него, трябва ли независимо от това да спазваш правилото?

А) Да, защото

Б) Не, защото

20. Защо твоят учител не би бил съгласен да ходиш на училище облечен/а, както ти би искал/а?

Защото

21. Мислиш ли, че информацията, която е в учебниците, е достоверна?

А) Да, защото

Б) Не, защото

22. Някога съмнявал/а ли си се дали това, което преподават учителите, е вярно?

А) Да, защото

Б) Не, защото

23. Използваш ли други източници на информация, когато учиш, за да провериш истинността на казаното от учителя и съдържащото се в учебника?

А) Да, защото

Б) Не, защото

24. Одобряваш ли начина, по който ти преподават по-голямата част от твоите учители?

А) Да, защото

Б) Не, защото

25. Случвало ли се е да имаш проблеми с учители заради начина, по който оценяват?

А) Да, защото

Б) Не, защото

26. Имаш ли проблеми във взаимоотношенията с учителите?

А) Да, защото

Б) Не, защото

27. Имаш ли учител, който е пример за теб?

А) Да, защото

Б) Не, защото

28. Ти си на.....години.

29. Успехът ти през миналата учебна година е:

А) отличен

Б) много добър

В) добър

Г) среден

Д) слаб

Приложение 2

Въпроси за учители

1. Според Вас, би ли било редно ученик да Ви излъже?
А) Да, защото
Б) Не, защото
2. Според Вас, длъжен/а ли сте да изисквате от учениците да не Ви лъжат?
А) Да, защото
Б) Не, защото
3. Ако има правило, че не трябва да ви лъжат, но учениците не споделят това правило, смятате ли, че независимо от това трябва да го спазват?
А) Да, защото
Б) Не, защото
4. Според Вас, би ли било редно учениците да бягат от час?
А) Да, защото
Б) Не, защото
5. Според Вас, длъжен/а ли сте да изисквате от учениците да не бягат от час?
А) Да, защото
Б) Не, защото
6. Ако има правило, че учениците не трябва да бягат от час, но те не са съгласни с него, смятате ли, че независимо от това трябва да го спазват?
А) Да, защото
Б) Не, защото
7. Според Вас, би ли било редно учениците да преписват на класна работа?
А) Да, защото
Б) Не, защото
8. Според Вас, длъжен/а ли сте да изисквате от учениците да не преписват на класна работа?
А) Да, защото
Б) Не, защото
9. Ако има правило да не се преписва на класна работа, но учениците не са съгласни с него, трябва ли независимо от това да го спазват?
А) Да, защото
Б) Не, защото

10. Според Вас, би ли било редно учениците да пушат през междучасието?

А) Да, защото

Б) Не, защото

11. Според Вас, длъжен/а ли сте да изисквате от учениците да не пушат през междучасието?

А) Да, защото

Б) Не, защото

12. Ако има правило да не пушат през междучасието, но учениците не са съгласни с него, трябва ли независимо от това да го спазват?

А) Да, защото

Б) Не, защото

13. Според Вас, били било е редно да има правила за това как да са облечени учениците в училище?

А) Да, защото

Б) Не, защото

14. Според Вас, длъжен ли е учителят да изисква от учениците да ходят на училище облечени по определен начин, а не така, както те желаят?

А) Да, защото

Б) Не, защото

15. Ако има правило как да се обличат учениците, когато ходят на училище, но те не са съгласни с него, трябва ли независимо от това да го спазват?

А) Да, защото

Б) Не, защото

16. Според Вас, учениците имат ли доверие в това, което им преподавате

А) Да, защото

Б) Не, защото

17. Вашите ученици използват ли други източници на информация (по отношение на учебното съдържание) освен Вас и учебника, за да проверяват достоверността на информацията?

А) Да, защото (моля, посочете какви)

Б) Не, защото

18. Според Вас, учениците Ви проверяват ли достоверността на информацията от друг източник, който са използвали?

А) Да, защото (моля, посочете как я проверяват)

Б) Не, защото

19. Променяте ли начина, по който преподавате на учениците?

А) Да, защото

Б) Не, защото

20. Учениците Ви протестирали ли когато ги оценявате?

А) Да, защото

Б) Не, защото

21. Имате ли проблеми във взаимоотношенията си с учениците?

А) Да, защото (моля, посочете какви най-често)

Б) Не, защото

22. Ако имате възможност бихте ли сменили професията си?

А) Да, защото

Б) Не, защото

23. Вие сте учител по:

24. Вие сте нагодини.

25. Вие сте завършили висше образование в:

26. Вашият стаж като учител егодини.

27. Вашият стаж като учител в училището, в което работите е години.

ОГРАМОТЯВАНЕ В МУЛТИКУЛТУРНА СРЕДА В ПЪРВИ КЛАС – ПЕДАГОГИЧЕСКИ МОДЕЛ

ДАНИЕЛ ПОЛИХРОНОВ*

Резюме. В студията е предложен педагогически модел на ограмотяване в мултикултурна среда в първи клас, съставен от три педагогически технологии – тренинг за учители и родители за подобряване на резултатите от обучението по български език и литература в мултикултурна среда в прехода детска градина – начално училище; педагогическа технология за стимулиране на четирите основни умения – слушане, четене, говорене и писане, формирани в процеса на ограмотяване в първи клас и педагогическа технология за стимулиране процеса на ограмотяване в условията на семейна среда. Представени са данните от емпиричното верифициране на модела чрез експертна оценка.

Ключови думи: педагогически модел, педагогическа технология, ограмотяване, мултикултурна среда, експертна оценка

LITERACY IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT – PEDAGOGICAL MODEL

Daniel Polihronov

Abstract. The paper proposes a pedagogical model of literacy in a multicultural environment in the first grade. It consists three pedagogical technologies – training for teachers and parents aimed at improving the learning outcomes of Bulgarian language and literature in a multicultural environment in the transition kindergarten – elementary school; pedagogical technology for stimulating the four basic skills – listening, reading, speaking and writing, formed in the process of literacy in the 1st grade and pedagogical technology for stimulating

* Имейл: daniel.polihronoff@abv.bg

literacy process in family environment. Empirical Model Verification Data is presented through expert evaluation.

Keywords: *pedagogical model, pedagogical technology, literacy, multicultural environment, expert evaluation*

Актуалност и значимост на проблема

Демократичното образование е проектирано към ограмотяване на всички ученици без оглед на техните езикови и етнокултурни различия и към създаване на необходимите условия за това. Усвояването на езика е неразделна част от социализацията на детето. В най-голям риск по отношение на ограмотяването са децата от етническите малцинства. При постъпване в първи клас те не владеят добре, а някои и изобщо езика, на който се реализира обучението в образователния процес. Съвременната лингвистика обосновава като фундаментален комуникативноречевия подход в езиковото обучение в условията на билингвизъм.

Комуникативноречевата насоченост на обучението по български език в началните класове извежда на преден план основната функция на езика като средство за общуване, което от своя страна осигурява речевото развитие на учениците (Здравкова, С., Т. Борисова, 1992). Българският език не е само цел, но и средство за обучение. Ако децата не разбират какво им преподават учителите, то, разбира се, не може да се говори за реален учебен процес (Здравкова, С., 2004: 3–4).

Проблемът за функционалната неграмотност сред етническите групи е особено актуален. Решението му трябва да се търси още в началния етап на основната образователна степен и целенасочено да се работи за ограмотяване на учениците. Това е предпоставка не само за овладяването на книжовния български език, но и за успешното социално включване на децата от етническите малцинства.

Факт е, че при постъпването си в училище децата „не владеят достатъчно добре или даже изобщо не владеят български език – езикът, на който се извършва обучението им“ (пак там). Факт е също, че в по-голяма част от семействата на тези ученици се говори изключително на майчиния език и извън училище учениците нямат възможност да упражняват българския език. Кумулативно тези фактори поставят началния учител пред изпитание, а именно – постигането на ефективно ограмотяване на учениците.

Подходът „с всички по един и същи начин“, използван десетилетия наред в образователната ни система, определено е погрешен. Затова е необходимо да се ориентираме към вариантен модел на преподаване (пак там).

В този контекст е предложен конструиран модел за ограмотяване на ученици в първи клас в мултикултурна среда. Моделът ще функционира като ино-

вационна концепция, защитена с конкретно работещи технологии в помощ на учителите за осъществяване на резултатен и ефективен за учениците от етническите малцинства образователен процес, осигуряващ гарантирана педагогическа подкрепа съобразно оптималната подготовка на всяко дете за училище.

Иманентни характеристики на ограмотяването в мултикултурна среда

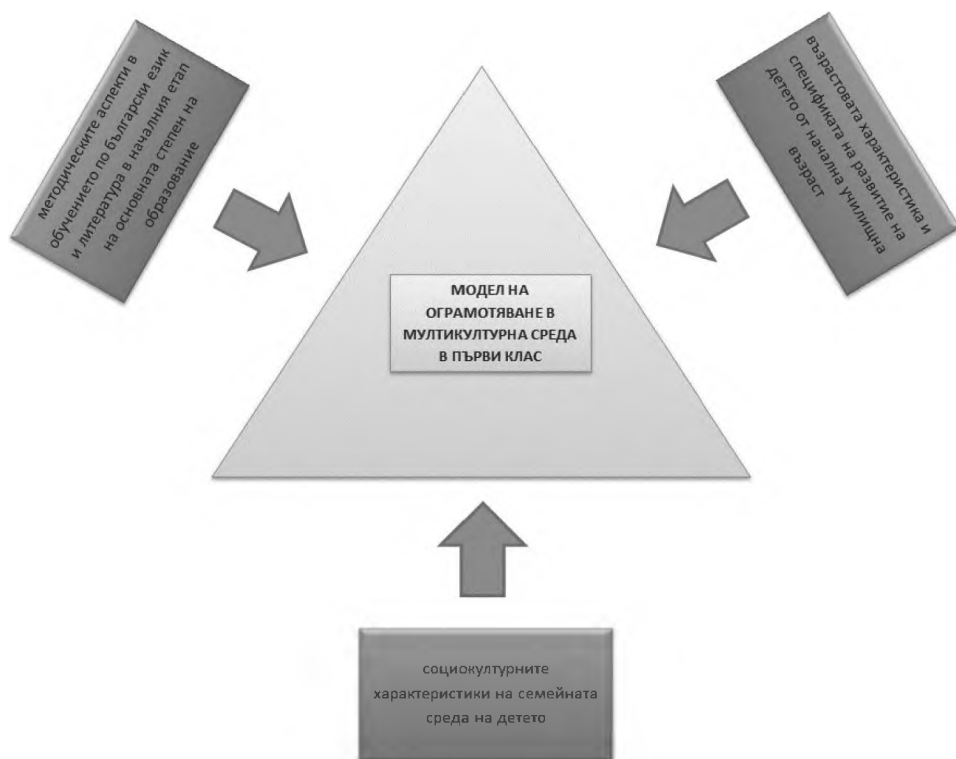
- Ограмотяването в мултикултурна среда в първи клас от началния етап на основната степен на образование може да бъде определено във формален и съдържателен аспект като **процес** за формиране на четирите фундаментални умения по Общата европейска езикова рамка: **четене, писане, слушане и говорене**, ведно с **разбирането**, при **етнически малцинства, бежанци и българи в чужбина**.
- Процесът на ограмотяване се реализира чрез **адекватни методи, похвати и техники**, съобразени с **психолого-педагогическите особености на възрастта**.
- Педагогическото взаимодействие се обуславя от социалните фактори: **училищна, семейна и културно-информационна среда**.
- Постигането на **комуникативноречева компетентност на учениците** е краен резултат от **сътрудничеството между учители и родители** в процеса на ограмотяване в мултикултурна среда.

Модел на ограмотяване в мултикултурна среда в първи клас

По своята същност моделът има три основни структури: *теоретична* – проблематизиране, основано на постиженията в науката, на идеите, които приема или създава при изграждане на представата за явлението и за търсенето на решения; *концептуална*, предлагаща механизма на движение, на сработване, на сепление и свързване на идеите по посока на решението; *емпирико-експериментална*, включваща и метаработното (сравняване и анализ), и практическото равнище – конкретните промени, които предвиждаме в ситуацията или състоянието (по: Рашева-Мерджанова, Я., 2016).

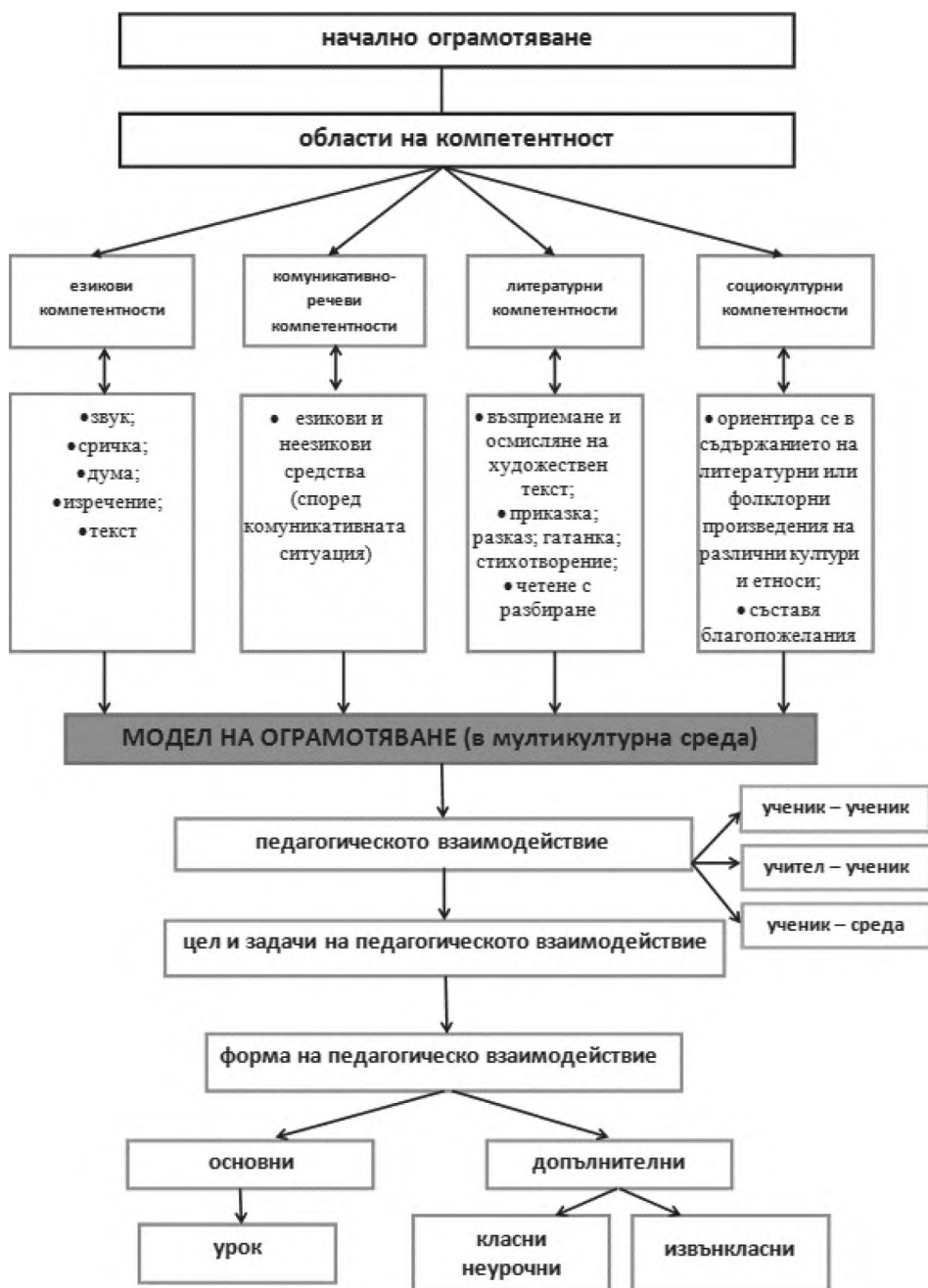
При конструирането на модела на теоретично равнище са анализирани концептуални постановки, включващи проблематика относно: мястото на ограмотяването в обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен; методическите изисквания за ограмотяването в обучението по български език и литература в началния етап на основната степен на образование и спецификата на ограмотяване в мултикултурна среда в първи клас. Очертани са методологическите основания на модела на ограмотяване на деца от първи клас.

На емпирично равнище е апробиран конструираният модел на ограмотяване в мултикултурна среда в системата на началния етап на основната образователна степен. Емпирико-теоретичният модел за ограмотяване в мултикултурна среда в първи клас е детерминиран от: методическите аспекти в обучението по БЕЛ в началния етап; възрастовата характеристика и спецификата на развитие на детето от начална училищна възраст и социокултурните характеристики на семейната среда на детето и отражението им върху личността му (фиг. 1).



Фиг. 1. Модел по вертикала, отчитащ процесуално-съдържателни параметри на ограмотяването

Конструирането и приложението на модел за ограмотяване в мултикултурна среда в първи клас, базиран на специфичните процесуално-съдържателни параметри на ограмотяването на ученици в мултикултурна среда, стимулира по-високо равнище на формиране на езиковите, комуникативноречевите, литературните и социокултурните компетентности на децата, съотнесими, от една страна, към стандартите на МОН за начално образование, а от друга – към условията на работа в мултикултурна среда. Във връзка с това е конструиран модел по хоризонтала (фиг. 2).



Фиг. 2. Модел за ограмотяване в мултикултурна среда (по хоризонтала)

Проверката на сработването на механизма на движение на компонентите в предложения модел е реализирана чрез експериментално изследване. Разработена и апробирана е система от дейности, които на емпирично равнище съдействат за повишаване на резултатите по БЕЛ в процеса на ограмотяване в мултикултурна среда.

На този етап от структурното моделиране е организиран педагогически експеримент, включващ три етапа:

- *Констативен етап*, по време на който: се установява равнището на формираност на езикови компетентности у учениците в първи клас в мултикултурна среда; проучва се равнището на формираност на комуникативноречевите компетентности в периода на ограмотяване в мултикултурна среда през погледа на учители и родители и се изследва мнението на автори на детска литература за мястото на текстовете в периода на ограмотяване в мултикултурна среда.
- *Преобразуващ (формиращ) етап* – осъществяване на модела за ограмотяване като система от педагогически технологии, включващи целенасочени основни и допълнителни форми на педагогическо взаимодействие, които дават възможност на учениците да осмислят и усвоят знанията, уменията и отношенията от областите на компетентност в съответствие с учебната програма по БЕЛ за началния етап на основната степен; експертна оценка на педагогическите технологии.
- *Етап на оценяване на резултатите от експеримента (заключителен, контролен етап на експеримента)* – анкетиране на учители и родители в мултикултурна среда, сравнителен анализ на резултатите и моделиране на рационален еквивалент на емпиричната верификация.

Изследването на практическо равнище се реализира чрез следните методи: *дидактическо тестиране* – установяване на езиковите компетентности у учениците в първи клас в мултикултурна среда; *анкетиране на учители* – установяване на педагогическите компетентности на учителите относно спецификата на ограмотяване в мултикултурна среда чрез частично стандартизирана анкетна карта с вградени оценъчни (рейтинг) скали; *анкетиране на родители* – установяване на ценностните ориентири (мнение и позиция) на родителите относно необходимостта от ограмотяване на децата чрез частично стандартизирана анкетна карта с вградени оценъчни (рейтинг) скали; *интервю с автори на детска литература* – мястото на текстовете в периода на ограмотяване в мултикултурна среда; *педагогическо моделиране* – конструиране на педагогически модел за стимулиране процеса на ограмотяване в мултикултурна среда; *педагогически експеримент* – апробиране в практиката на образователен модел за ограмотяване като система от педагогически технологии за стимулиране процеса на ограмотяване в първи клас.

Предложеният модел ще намери приложение в училища в села, в малки и големи градове, в столицата и в български училища в чужбина през учебната 2019/2020 година. Прилага се в продължителност на една учебна година (30 учебни седмици) в часовете в групите за целодневна организация на учебния ден и за допълнителна подготовка по български език и литература съгласно чл. 13 ал. 13 т. 2 от Наредба 6 от 11.08.2016 за усвояването на българския книжовен език „за ученици, обучаващи се в начален етап на основното образование – до не повече от 90 учебни часа, по 3 часа седмично“ (фиг. 3).



Фиг. 3. Съдържание на модела на ограмотяване в мултикултурна среда

В логиката на образователния модел М. Мандева включва в понятието „активно учене“: „самостоятелно учене“, „учене в действие“, „учене в и чрез опита“, „учене чрез решаване на проблеми“, „учене чрез взаимодействие и сътрудничество“. Според автора така се създава интерактивна среда, чиято иманентна характеристика акцентира не върху механичното запомняне, а върху възможностите за овладяване на общи способности за умствена дейност и творческа изява. В нея детето е в позиция на активно познавателно действие с разнообразни възможности за социално взаимодействие и работа в сътрудничество със съучениците си и с учителя. Ученето протича в условия на психологически комфорт, на искрен ентузиазъм и творчески импулс, мотивира се същностно, води ученика към чувство за успех и формира у него рефлексни

умения. Всичко това кумулативно гарантира функционалност и устойчивост на възприетите понятия (Мандева, М., 2006: 37–38).

Обучението, ориентирано към действие – според И. Мирчева, предоставя възможност на учениците да бъдат активни субекти в учебния процес, като самостоятелно обмислят проблемите, поставени в практическото обучение. Методът има редица предшественици в европейската и американската реформаторска педагогика: „трудовото училище“, Мария Монтесори, Селестен Френе, „метода на проектите“ на Джон Дюи (Мирчева, И., 2006: 202).

Съвременното образование акцентира на технологичното обучение в образователната парадигма (по Василева, Е., 2003). Новост в педагогическото пространство е холистичният подход (Ολοζ [гр.] – цял, цялостен, пълен, интегрален). Именно той дава възможност да се определят съдържателните и функционалните параметри в обучението на първокласника, който заема нова социална позиция и роля – ученик. Тази нова роля на малкия ученик се обуславя както от интелектуално-познавателния му потенциал, така и от неговия социален и емоционален статус. Малкият ученик трябва да е подготвен за предстоящите предизвикателства в училищната среда.

Според С. Гроздев (2002) въпросът за управлението на стихийно възникващите процеси в обучението може да бъдат преодолени в технологично отношение чрез синергетичния подход. Чрез този подход авторът прогнозира адекватен подход от сетивното към рационалното познание.

Процесът на обучение е отворен към търсене и приложение на алтернативни технологични варианти относно реализирането на учебното съдържание. Имайки предвид спецификата на ограмотяване в мултикултурна среда в първи клас, адекватно приложим в технологичното обучение на първокласниците е мултисензорният принцип. Чрез него първокласникът по-лесно ще може да преодолее както познавателните, така и практическите трудности в процеса на ограмотяване.

Мултисензорността акцентира върху проблема за развитие на сетивното познание в технологичното обучение. В системата за обучение на М. Монтесори (1932) един от принципите е сензорният, т.е. „от хващане към схващане“, където предметната дейност се прилага като среда и средство за постигане на единство между сетивно и рационално познание. Именно в тази среда се проявяват характеристиките и на мултисензорния принцип, обоснован по-късно в специализираната литература от Я. Рашева-Мерджанова (2005), при който възприемането на учебното съдържание се основава на интегралното единство на всички сетива. Това, от своя страна, обуславя резултатността от процеса на обучение, която е следствие от взаимовръзката между сетивното и рационалното на основата на емоционалното (преживяното).

Разработването и апробирането на вариантни модели в технологичното обучение в процеса на ограмотяване в първи клас в мултикултурна среда е на-

сочено към ученика и по-конкретно – към стимулиране и развиване на неговите умения за декодиране на познавателната информация. Това са „преносими“ (трансверсални) умения (Рашева-Мерджанова, Я., 2005; Иванов, Г., 2014).

Стимулирането на сензомоторния (практически) интелект у първокласника в процеса на огромяване дава възможност да се разшири обхватът на нагледно-образния и словесно-логическия интелект. Следователно приложението на мултисензорния принцип и по-конкретно на дейности на мултисензорна основа води до прехода от конкретно към абстрактно мислене и обуславя резултата от процеса на огромяване като краен образователен продукт. В този контекст може да се очаква рефлексивно усвояване на конкретното учебно съдържание чрез формиране на умения и компетентности у учениците. Те стимулират увереността и сигурността на първокласниците при постигане на познавателна цел. Това безспорно рефлектира и върху емоционалната удовлетвореност на децата от участието им в учебния процес (по: Василева, Е., 2003).

Основна цел на модела е да подпомогне учениците, произхождащи от етническите малцинства, да получат равен достъп до училищно образование чрез прилагане на адаптирана методика за работа в мултикултурна среда и осигуряване на допълнителни занимания по български език за компенсиране на пропуските при усвояване на учебния материал.

Както беше отбелязано, моделът за огромяване в мултикултурна среда е базиран на: методическите аспекти в обучението по български език и литература в началния етап; възрастовата характеристика и спецификата на развитие на детето от начална училищна възраст и социокултурните характеристики на семейната среда на детето и отражението им върху личността му. Необходимостта от прилагане на иновативни методически решения, отчитащи етнопсихолингвистичните особености на учениците, осигурява предпоставки за конструирането на модел, който да е адекватен на социалните и педагогическите изисквания, произтичащи от двуезичната среда на обучение и да допринася за съставянето на методични указания, чрез които да се осигури ресурсно такова обучение. Целта е чрез достъпни и разбираеми практически дейности да се осъществи активно участие на учениците в познавателния процес, разширяване, задълбочаване и доразвиване на техните знания и умения и преодоляване на затрудненията, породени от интерференцията от майчиния език.

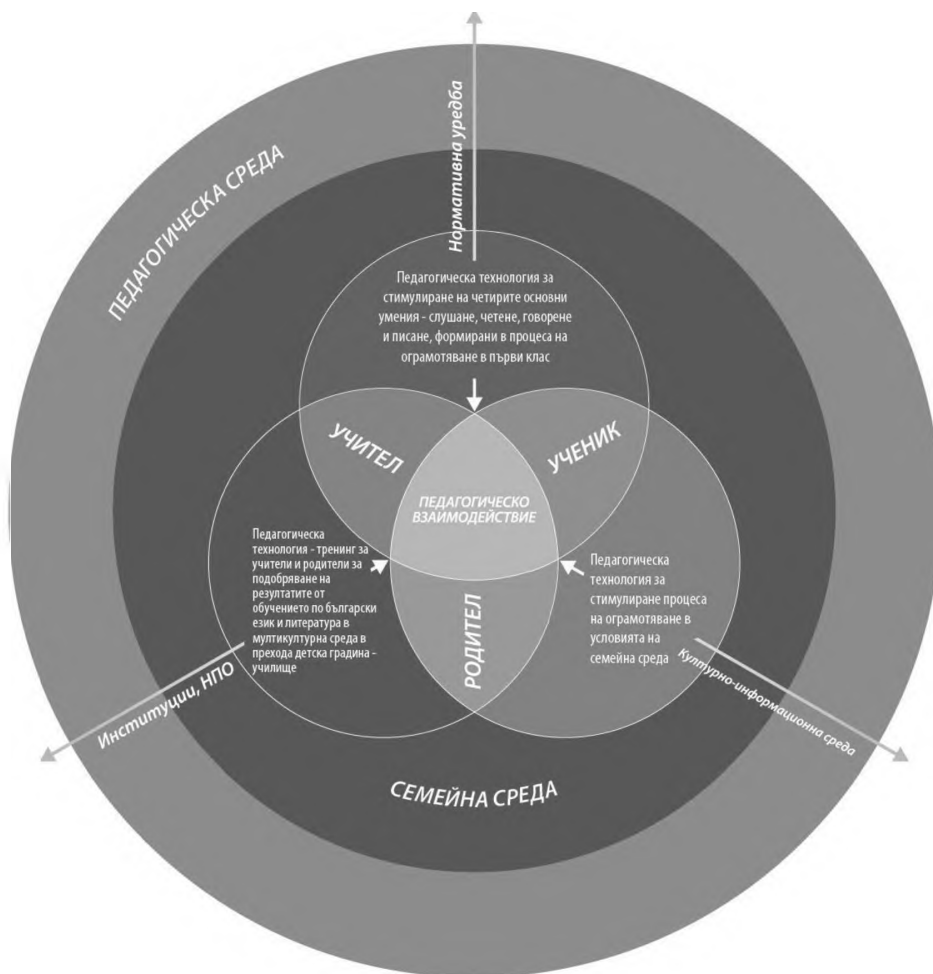
Педагогическите технологии, включени в модела, ще улеснят учителите при подбора на задачи за допълнителна работа. Те предлагат варианти за методически решения, за да може учителят да избере най-подходящите, според неговите професионални предпочитания, най-пригодените към съответния клас. По този начин вниманието на учителя ще бъде насочено към възможността за вариантност в методическите решения.

От анализа на проучената научна литература по изследвания проблем и в резултат от проведени изследване с 505 ученици (Полихронов, Д., Н. Ива-

нова, 2017: 67–76) и анкетни проучвания с 1100 учители в началния етап на основната степен на образование, от които – 10, преподаващи в български училища в чужбина, и 224 родители, от които 31, живеещи в чужбина (Полихронов, Д., 2017: 169–181; Polihronov, D., 2018: 473–482; Полихронов, Д., 2018: 552–559), беше установено, че:

- Учителите, работещи в мултикултурна среда, осъзнават като потребност необходимостта от сътрудничество с родителите от етническите малцинства като предпоставка за повишаване резултатите в образователния процес.
- Във всяко училище има групи от родители, осъзнаващи необходимостта от образование и готови да помогнат на децата си в подготовката им за училище. Неоказването на помощ на децата им се дължи не толкова на нежеланието, колкото на неумението им за подпомагане на познавателното развитие, в т.ч. и на процеса на овладяване на езика.
- В педагогическата практика има необходимост от вариантна технология в помощ на учителите и родителите за стимулиране на резултатен и ефективен за учениците от етническите малцинства образователен процес. По този начин ще се постигне „оптималното осъществяване на приобщаващото образование“, което „предполага ефективност в двупосочността на взаимодействието – от училището към семейството и от семейството към училището“ (Чавдарова-Костова, С., 2019: 203).

Може да се обобщи, че организирането на средата дава възможност за създаване и приложение на подобна педагогическа технология, включваща разнообразни форми на ефективно взаимодействие между учители, родители и ученици. Следователно може да се очаква повишаване резултатите на учениците в процеса на ограмотяване в обучението по български език и литература в първи клас. В този контекст може да бъде очертана и концептуалната рамка на представения емпиричен модел (фиг. 4).



Фиг. 4. Педагогически модел на ограмотяване в мултикултурна среда в първи клас

Моделът се представя чрез три застъпващи се концентрични кръга в ядро, визиращи педагогическото взаимодействие в триадата учител–ученик–родител.

Всеки един от кръговете представя апробираната педагогическа технология в процеса на експерименталното изследване:

- **Учител–родител.** Педагогическа технология – тренинг за учители и родители за подобряване на резултатите от обучението по български език и литература в мултикултурна среда в прехода детска градина – начално училище (педагогическа технология 1). Тук взаимодействието се обуславя от институциите и неправителствените организации.
- **Учител–ученик.** Педагогическа технология за стимулиране на че-

тирите основни умения – слушане, четене, говорене и писане, формирани в процеса на ограмотяване в първи клас (педагогическа технология 2). Тук взаимодействието се обуславя от критериалните изисквания на нормативната уредба.

- **Родител–ученик.** Педагогическа технология за стимулиране процеса на ограмотяване в условията на семейна среда (педагогическа технология 3). Това взаимодействие се обуславя и от социалния фактор – културно-информационна среда.

Влиянието между двата социални фактора – педагогическа и семейна среда – е взаимно обусловено и има характеристиките на интерферентно наслаждане.

Моделът на ограмотяване на ученици в първи клас в мултикултурна среда:

- *предоставя обективна информация на учителите, работещи с такъв контингент ученици, за причините, обуславящи недоброто владеене на българския език и възможности за индивидуална подкрепа за тези ученици;*
- *е практически приложим за училищното пространство в началния етап на основната образователна степен и може да бъде мултиплициран в българското училище у нас и в чужбина;*
- *е предпоставка за ограмотяване на учениците от етническите малцинства; овладяване на книжовния български език и успешно социално включване на децата от етническите малцинства.*

Педагогическите технологии, които съставят модела, имат за цел да подпомогнат учителите и родителите за осигуряване на гарантирана педагогическа подкрепа на децата в мултикултурна среда съобразно оптималната им подготовка за училище.

Педагогическа технология – тренинг на тема „Сътрудничество между учители и родители за подобряване на резултатите от обучението по български език и литература в мултикултурна среда в прехода детска градина – начално училище“

Анотация¹

Тренингът е насочен към осъществяване на сътрудничество между учители и родители за стимулиране процеса на ограмотяване в условията на семейна среда като предпоставка за формиране на езиковите и речевите компетентности на учениците в мултикултурна среда. Предназначен е за учители в детски градини и в началния етап на основната образователна степен, както и за родители

¹ Анотацията е структурен елемент от тренинга, който ориентира участниците в неговото съдържание.

на деца в задължителна предучилищна възраст и родители на ученици в първи клас. Подходящ е за провеждане на вътрешноинституционална квалификация по смисъла на чл. 223 от Закона за предучилищно и училищно образование и чл. 46 от Наредба 12 от 1 септември 2016 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти.

Приложението на различни форми и методи на социално-педагогическия тренинг осигурява необходимата практическа подготовка на родителите в мултикултурна среда за ефективно взаимодействие с децата, насочено към стимулиране процеса на огромяване в условията на семейна среда. Темите са подбрани така, че да съдействат за формиране на положителни нагласи към ученето като ценност, за изграждане на комуникативни умения и ценностни ориентации, които са основа за сътрудничество и за овладяване на разнообразни форми и средства за оценяване постиженията на учениците и резултатите от образователния процес.

Цел и задачи на тренинга

Целта на тренинга е формиране на отношения у учителите и родителите за сътрудничество в различни форми на педагогическо взаимодействие. Подпомагането на учителите чрез разширяване на теоретико-практическите им компетенции и насърчаването на родителите ще рефлектира върху резултатите от обучението по български език и литература в мултикултурна среда в прехода детска градина – начално училище.

Задачи на тренинга:

1. Запознаване с психофизиологическите особености на децата в периода на прехода детска градина – училище и със специфичните условия за педагогическа подкрепа в съответствие с възрастта и потребностите на децата.
2. Придобиване на знания и умения за реализиране на обучението по български език и литература в детската градина и в началния етап на основната образователна степен.
3. Придобиване на знания и умения за реализиране на обучението по български език и литература в мултикултурна среда.
4. Осъществяване на сътрудничество между родители и учители за стимулиране процеса на огромяване в семейна среда.

Програма на тренинга

№	ТЕМА	ВРЕМЕ
1.	Въвеждане в темата	4 часа
2.	Психолого-педагогически особености на прехода детска градина – училище	4 часа
3.	Обучението по български език и литература в детската градина и в началния етап на основната степен на образование	8 часа
4.	Специфика на обучението по български език и литература в мулти-културна среда	8 часа
5.	Стимулиране процеса на ограмотяване в условията на семейна среда	8 часа

Методи за реализиране на тренинга

- **изложение** на проблемите в тренинга;
- **ролеви игри** за опознаване на участниците, за преминаване към екипа на работа и за въведение в темата за психолого-педагогическите особености на прехода детска градина – училище;
- **анализ на тестове за училищна готовност** и разяснение за самостоятелно провеждане с децата от страна на родителите им;
- **анализ на нормативни текстове (наредби и учебни програми)** за сравняване на очакваните резултати в периода на подготовка за ограмотяване (в детската градина) и в периода на ограмотяване (в първи клас);
- **анализ на учебна литература за деца и ученици** за извършване на осъзнат избор на комплект познавателни книжки или учебници и учебни помагала, съобразен с индивидуалните потребности на съответната група или клас;
- **екипна работа** за изготвяне на програма за осъществяване на сътрудничество между учители и родители за повишаване на резултатите от обучението по български език и литература в мултикултурна среда в прехода детска градина – начално училище.

Технически средства за реализиране на тренинга

- ✓ мултимедия;
- ✓ флипчарт;
- ✓ листовки с подкрепяща информация;
- ✓ тестове за училищна готовност;
- ✓ нормативни текстове;
- ✓ познавателни книжки, учебници и учебни помагала на различни издателства и авторски колективи;
- ✓ бели листи за участниците в тренинга.

1. Въвеждане в темата

В търсене на възможности за формиране на езиковите и комуникативните компетентности у учениците от етническите малцинства в предучилищна и начална училищна възраст ще бъде направен анализ на нормативната уредба. Правната рамка в областта на образованието обосновава новата роля на родителя като активен участник в образователния процес.

В този контекст се обосновава необходимостта от сътрудничество между учители и родители за постигане на критериалните изисквания на Държавния образователен стандарт за предучилищно образование и Държавния образователен стандарт за общообразователната подготовка по български език и литература в началния етап на основната степен на образование.

Приложението на технология за стимулиране процеса на ограмотяване в условията на семейна среда е предпоставка за повишаване равнището на владеене на български език от 5-/7-годишните деца в мултикултурна среда. Чрез провеждане на извънучилищни дейности от родителите се осигурява педагогическа подкрепа с оглед на оптималната подготовка на всяко дете за училище. За да се гарантира ефективността в приложението на дейностите, е необходимо родителите да придобият обща представа за спецификата на обучение по български език и литература в детската градина и в началния етап на образование.

Практическа задача:

Работете по двойки.

Нека първо учителите да влязат в ролята на родители, а родителите – в ролята на деца. Нека родителите да се опитат да разкажат как е минал денят им в детската градина / училището през погледа на детето им?

След това разменете ролите си – нека родителите станат учители, а учителите – техните деца. Сега е ред на учителите да разкажат как са минали почивните дни със семейството през погледа на своите ученици.

2. Психолого-педагогически особености на прехода детска градина–училище

В съответствие със съвременната образователна парадигма с цел подкрепа развитието на децата е необходимо актуализиране на партньорските позиции между родителите и учителите с детската градина и училището (Гетова, К., 2013: 87). Съобразяването с възрастовите характеристики и типологическите особености на развитието на детето от предучилищна и начална училищна възраст дават възможност за реализирането на плавен преход за детето при постъпването му в първи клас.

Чрез презентация участниците в тренинга може да бъдат запознати с характерните за предучилищната и за началната училищна възраст особености във физическото, познавателното, социалното, емоционалното и езиковото раз-

витие на децата (по-подробно вж.: Люблинска, А., 1984; Жекова, С., Ц. Асенов, П. Николов, 1973; Витанова, Н., 1992; Василева, Е., 2007; Гетова, К., 2013; Стаматов, Р., 2014). В процеса на изложението на участниците може да бъде препоръчано да съставят таблица, в която да записват характерните особености и да направят сравнение между предучилищната и началната училищна възраст.

Постъпването в първи клас е преломен момент в развитието на детето (Василева, Е., 2007: 35). То е на прага между предучилищната възраст, в която доминира авторитетът на обгрижващите го възрастни в лицето на родителя и детския педагог, и началната училищна възраст, в която доминира авторитетът на възрастния в лицето на началния педагог (Гетова, К., 2013: 87). Влизайки „в една сложна цялост (б.а. – училището), която по същество не са познавали“, децата „трудно усвояват реда, изискванията и строгостта му, взаимодействията с „истинския“ учител и с децата, които са станали вече съученици...“ (Боянова, В., 2001: 119). Водеща дейност вече не е играта, а ученето (Люблинска, А., 1984: 95). Спецификата на възрастта налага извършването на диагностика на готовността на детето за навлизане в новата социална роля – тази на ученик.

Училищната готовност се определя като фиксиран стандарт на физическо, интелектуално, социално и емоционално развитие, който детето трябва да притежава преди постъпване в училище (Бижков, Г., Ф. Стоянова, 2004: 14). Участниците в тренинга се запознават с методики за изследване на детското развитие и готовността за училище (комплексна методика за изследване на училищната зрелост на 6–7-годишни деца (Батоева, Д., 1988); чешка модификация на „Ориентировъчен тест за училищна зрялост“ на А. Керн (Ирасек, Я., 1988); тест за диагностика на децата за обучение в училище (Бижков, Г., Ф. Стоянова, 2004); модифицираният от Р. Захариева „Гьопингенски тест за изследване на психичните функции, необходими за обучение в първи клас“ (Захариева, Р., 2004); диагностична методика за изследване на способностите на детето, необходими за обучение и учене в първи клас“ (Захариева, Р., К. Гетова, 1999); тест за оценка на когнитивните аспекти (Калчев, П., 2005); теста за училищна готовност на Г. Вицлак (Башовски, И., Б. Минчев, И. Банова, Н. Минчева, 1996).

Чрез измерването на степента на училищна готовност се установява доколко може да бъде проведен ефективен образователен процес. „Успешното обучение е зависимо както от характера на интелектуалната, емоционално-волевата, мотивационната, социално-правствена и специалната готовност на децата, така и от възможностите на училището и семейството да проучат и планират система за превантивна и корекционна дейност при ученици в риск от училищен неуспех“ (Кожухарова, П., 2008: 44).

Търси се отговор на въпросите: „Защо е необходимо да се учи?“; „Кои са причините за успехите и неуспехите на децата и на какво се дължат те?“ и „Как да мотивираме детето да учи?“. Въпросите предразполагат към провеждането на дискусия.

Практическа задача:

Разглеждане на тестове за училищна готовност. Запознаване с критериите за диагностициране на детското развитие на децата.

Всеки родител следва да проведе теста със своето дете в семейна среда и след това да обсъди постигнатите резултати с учителите.

Използвана и препоръчана литература²:

- Бижков, Г., Ф. Стоянова. Тест за диагностика на децата за училище. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2004.
- Боянова, В. Родители и деца. София: „Веда Словена – ЖГ“, 2001.
- Василева, Е. Детето в началното училище. София: „Фараго“, 2007.
- Витанова, Н. Детска психология. София: „Просвета“, 1992.
- Гетова, К. Психолого-педагогическо пространство за развитието на детето. София: „Анубис“, 2013.
- Димитров, И. Етнокултурна среда и психосоциално развитие. София: УИ „Св. Кл. Охридски“, 2010.
- Жекова, С., Ц. Асенов, П. Николов. Детска психология. София: „Народна просвета“, 1973.
- Люблинска, А. За психологията на ученика от началната училищна възраст. София: „Народна просвета“, 1984.
- Кожухарова, П. Изоставашите ученици. Причини за затрудненията. Диагностика. Образователни стратегии. Шумен: УИ „Еп. Константин Преславски“, 2008.
- Стаматов, Р. Детска психология. Пловдив: „Хермес“, 2014.

3. Обучението по български език и литература в детската градина и в началния етап на основната степен на образование

Познаването на индивидуалните особености на езиковото развитие, на потребностите, интересите и възможностите на учениците създава предпоставки за реализиране на личностноориентиран образователен процес в езиковото обучение, съобразен с образователните цели, насочени към цялостното развитие на детето в начална училищна възраст (Иванова, Н., 2014: 27).

За осъществяване на приемственост между обучението по български език и литература в детската градина и училище и да подготви децата в предучилищна възраст за ограмотяването им в първи клас, е необходимо запознаване с методиката, по която се води ограмотяването (Даскалова, Ф., 1999: 193). Във връзка с това всички участници в тренинга следва да бъдат

² Предложената литература по всеки от проблемите се разглежда като структурен елемент от тренинга и служи за ориентация на учителите при подготовката им за провеждането на вътрешноинституционалната квалификация.

запознати с процесите на подготовка за ограмотяване (в детската градина) и на ограмотяване (в първи клас).

Подготовката за ограмотяване в предучилищна възраст има за цел да подпомогне цялостното обучение по български език и литература в началния етап на основната степен на образование. Тя се изразява в „подготовка за успешно функциониране на психологическите механизми на началното четене и писане“ (Тополска, Е., 2008: 11).

В контекста на Наредба 5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование се представят очакваните резултати за 5- и 6-годишните деца по образователното направление „Български език и литература“, структурирани в шестте образователни ядра: Свързана реч, Речник, Граматически правилна реч, Звукова култура, Възприемане на литературно произведение и Пресъздаване на литературно произведение.

Поставя се акцент върху методите и похватите за: обучение в логически свързана реч; обогатяване на речника; формиране на граматически правилна реч и възпитаване на звукова култура на речта и развитие на фонематичния слух у децата. Учителите се насочват към приложение на вариантност в педагогическите ситуации в зависимост от равнището на психофизиологическото развитие и в частност езиковото развитие на децата.

В обобщение следва да бъде поставен акцент върху разликата между подготовката за ограмотяване и процеса на ограмотяване. *В детската градина се осъществява единствено процес на подготовка за ограмотяване. Не се пристъпва към същинско ограмотяване.*

Ограмотяването има приоритетно значение за началното училище. То се осъществява в първи клас в три етапа: предбуквен; буквен и следбуквен.

В периода на начално ограмотяване „детето усвоява кода за преход от графичните знаци към звуковата форма на думата като семантична единица (при четенето) и обратно – от звуковата форма към графичната (при писането), в единство с разбирането на прочетеното и написаното“ (Георгиева, М., Р. Йовева, С. Здравкова, 2013: 12). Усвояването на четенето и писането се извършва паралелно и напълно синхронно. След запознаване със звука и печатния му белег и овладяване на четенето на срички, думи, изречения и кратък текст в буквара, учениците усвояват и ръкописния белег на звука и писането му в думи и изречения (по Здравкова, С., 1996).

Ограмотяването на учениците се извършва по *звуковия аналитико-синтетичен метод*, чиито основни характеристики са изведени от С. Здравкова (по-подробно вж.: Георгиева, М., Р. Йовева, С. Здравкова, 2013: 26–35).

Участниците в тренинга се запознават постепенно с дидактическите технологии за звукова работа и методическите процедури за запознаване с буквите; с дидактическите технологии за формиране механизма на четене и ди-

дактическите технологии за обучението по начално писане (по-подробно вж.: Георгиева, М., Р. Йовева, С. Здравкова, 2013; Танкова, Р., 2016).

Представят се общите изисквания към уроците по начална грамотност – уроците по начално четене (урок за запознаване с нов звук и буква и упражнение в четене; урок за затвърдяване и упражнение в четене и урок за обобщение и упражнение в четене) и уроците по начално писане (урок за запознаване с нова ръкописна буква и упражнение в писане) (по-подробно вж.: Георгиева, М., Р. Йовева, С. Здравкова, 2013).

Изясняване на спецификата на обучението по български език и литература е необходимо, за да се пристъпи към запознаване със своеобразието на методическия подход в обучението по български език и литература в мултикултурна среда. За да се изясни спецификата на работа с деца билингви, е необходимо да се познават както етнопсихолингвистичните особености на учениците, така и общите методически изисквания за провеждане на обучението по български език и литература. Взаимоотношенията между обучението по български език и литература и обучението по български език и литература в мултикултурна среда са така, както се съотнасят общата към специалната част на определена наука.

Практическа задача:

Сравнете очакваните резултати по български език и литература съобразно Държавния образователен стандарт за предучилищното образование (Наредба 5 от 13.06.2016 г.) и Учебната програма по български език и литература за първи клас в съответствие с Държавния образователен стандарт за общообразователната подготовка (Наредба 5 от 30.11.2015 г.).

ПРЕДУЧИЛИЩНО ОБРАЗОВАНИЕ	I КЛАС

Препоръчителна форма на организация за работа: 1 детски и 1 начален учител, 2/3-ма родители на деца в детската градина и 2/3-ма родители на първокласници.

Използвана и препоръчана литература:

- Георгиева, М., Р. Йовева, С. Здравкова.** Обучението по български език и литература в началното училище. Шумен: УИ „Еп. Константин Преславски“, 2013.
- Даскалова, Ф.** Методика на обучението по роден език в детската градина. София: „Просвета“, 1991.
- Здравкова, С.** Обучение в начална грамотност: Пловдив: „Макрос 2001“, 1998
- Иванова, Н.** Обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен. София: „Рива“, 2014.
- Иванова, Н.** Формирането на компетентности в обучението по български език и литература в I – IV клас. Педагогически подходи за формиране на езикови, литературни, комуникативноречеви и социолингвистични компетентности у учениците в начален етап на основната степен на образование. София: РААБЕ, 2018.
- Мандева, М.** Методика на обучението по български език и и литература в 1.–4. клас: Начално оgramотяване. Велико Търново: УИ "Св. Св. Кирил и Методий", 2017.
- Мандева, М.** Съвременни проблеми на обучението по български език и литература – 1.-4. клас. Пловдив: Астарта, 2018.
- Петрова, Е., С. Алексиева, Ф. Петрова.** Овладяване на родния език в детската градина. София: „Народна просвета“, 1976.
- Танкова, Р.** Методика на обучението по български език и литература в началното училище. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“, 2016.
- Тополска, Е.** Превенция на трудностите в оgramотяването (теоретични и практически аспекти). София: „Амадеус'с Къмпани“, 2008.

4. Специфика на обучението по български език и литература в мултикултурна среда

В условията на всеобща глобализация във всички сфери на живота обучението по втори (чужд) език се откроява като проблем за осъществяване на безпрепятствено пълноценно общуване „без граници“. Практиката налага осъществяване на сътрудничество между психолингвистиката и методиката на езиково обучение. Проявление на това сътрудничество е приложението на принципа за компенсация на условията за овладяване на първия (майчиния) език от малкото дете в условията на естествена среда при осъществяване на обучението по втори (чужд) език. Въпреки естествено различните пътища и условия на овладяване на двата (родния и чуждия) език, пътят за овладяването им е един – осъществяването на единен процес на езиково развитие. Този процес се изразява в сложното взаимодействие на трите процеса – развитието на компетентностите за родния език, развитието на компетентностите за чуждия език и развитието на писмената реч (по: Даскалова, Ф. 2003: 260–290).

Въпреки сходството на двата процеса на усвояване на майчиния и на втория език приложението на еднаква за всички деца програма за провеждане на образователния процес по български език и литература в детската градина не

поставя децата в равни условия както за усвояване на книжовния език, така и за успешното им социално включване. В този контекст се създават програми за обучение на деца билингви в условията на мултикултурна среда. Такива са:

- *Програма за обучение на деца на български турци на Т. Владимирова и С. Македонска*. В ръководството се предлага модел за усвояване на правилния изговор синхронно с усвояването на структурата на основните типове изречения. След възприемане на думата във фразата, тя се изважда от нея, упражнява се нейният изговор и отново се включва във фразата (Владимирова, Т., С. Македонска, 1977: 6).

- *Програма за възпитателна работа в детската градина с деца от семейства с изостанала култура, които владеят български език (експериментален вариант) на Б. Александров*. Тя включва: усвояване на емпирично равнище на определени синтактични структури (изрази); усвояване на морфологични структури и включване на усвоени на емпирично равнище говорни (граматични) структури в определен вид текст (Александров, Б., 1989).

- *Педагогическа технология за развитие на свързана реч при 5-/6-годишните деца билингви (дефинирането е дадено от автора на програмата – Х. Кючуков, 1992)*. Предложен е следният алгоритъм при овладяване на езиковите знания: изречение (синтактична структура); изречение (синтактична структура) – дума; дума – изречение (синтактична структура; изречение – изречение (синтактична структура); изречение (синтактична структура) – текст (Кючуков, Х., 1992).

- *Експериментална програма за емпирично и осъзнато конструиране на български граматически структури от дете, чийто семеен език не е българският на И. Колева*. Операционализирането на етапите на обучението се осъществява на две равнища – емпирично равнище (създаване на актуална установка; конструиране на новата граматическа структура; сравнение на две граматически структури) и рефлексивно равнище (отделяне на морфемата или словоформата при конструиране на новата граматическа структура; обобщаване на целеполагащата роля на морфемата или словоформата при замяна на дадената граматична структура; създаване на фиксирана установка; осъзнаване на децата на основанията и средствата за конструиране на граматическата структура) (Колева, И., 2003: 155–238).

- *Компенсаторен проект за деца билингви на В. Петрова*. Предложена е дидактическа технология за приобщаване на всички деца, независимо от степента на владееене на българския книжовен език, към общуване по интересни и значими теми от прагматична гледна точка. Предложени са методически решения за устно овладяване на български език чрез игри за овладяване на общуването и игри за опознаване частите на речта и елементите на езика (Петрова, В., 2006: 15–248).

Предложените педагогически технологии имат за цел да повишат нивото на владеење на книжовния български език от деца, чийто майчин език е различен и да постигнат покриване на критериалните изисквания по образователно направление „Български език и литература“ съобразно Държавния образователен стандарт за предучилищно образование. Те са насочени към даването на равен шанс на децата при постъпването им в училище.

Въпреки въведената задължителна предучилищна възраст при постъпването си в първи клас децата имат големи различия по отношение на фонематичното възприятие, фонемната осъзнатост, готовността за звуков анализ и синтез, възможността за езикови обобщения и други (Георгиева, М., Р. Йовева, С. Здравкова, 2013: 103). Това обуславя спецификата на провеждане на обучението по български език и литература в мултикултурна среда, включително и в процеса на ограмотяване.

Наред с общите методически изисквания в процеса на ограмотяване, в условията на билингвизъм следва да се отчитат и други, специфични особености, свързани със спецификата на майчиния език и интерференцията при усвояване на българския език от ученици билингви (по-подробно вж.: Танкова, Р., 2014: 74–168). Това налага приложението на по-различен подход, по-разчупена методика и по-нетрадиционни форми на работа в клас, чрез които процесите на четене и писане да се превърнат в интересни занимания за децата билингви (Кючуков, Х., 2004: 94).

В този контекст Н. Иванова систематизира методическите похвати и средства за възприемане и осмисляне на лингвистична и литературна/художествена информация и за формиране на комуникативноречевы компетентности в мултикултурна среда. Свообразието на методическия подход кореспондира с условията на обучение в мултикултурна среда, което е обусловено както от спецификата на психофизиологическото развитие на учениците, така и от равнището на владеење на съвременния български книжовен език от учениците билингви, от тяхното езиково и литературно развитие. Изборът на конкретни методи, похвати и форми за приложение в процеса на обучението по български език и литература в мултикултурна среда е израз на педагогическото и методическото творчество на началния учител (Иванова, Н., 2010: 117–217). В това се проявява вариантността в обучението по български език и литература.

Перспективният подход при изграждане на вариантен модел на обучение по четене и писане на деца билингви според С. Здравкова изисква:

- изпреварващо усвояване на устния български език до равнище на успешно ограмотяване;
- разбиране и отчитане на интерферентните влияния върху ограмотяването в резултат на лингвистичните различия между българския език и майчиния език на детето;
- вариантна система за ограмотяване;

- компенсаторна работа по развитие на устната българска реч;
- използване на вариантен буквар;
- разработване на картинен речник;
- утвърждаване на правото и осигуряване на условия за факултативно обучение по майчин език;

- гарантиране на равни шансове за качествено образование и ценностно формиране в мултикултурна среда (Георгиева, М., Р. Йовева, С. Здравкова, 2013: 109–110).

В българската образователна практика опит за материализиране на вариантният модел на обучение е направен още през учебната 1994/1995 г., когато е създаден вариантен буквар (Здравкова, С., Е. Манчева, Х. Кючуков, 1997), който функционира с три учебни тетрадки (Здравкова, С., Е. Манчева, 1997; Кючуков, Х., 1997). Системата е одобрена от МОН и е предназначена за използване за деца билингви в първи клас.

Функционалната вариантност на предложения буквар се изразява в:

- ✓ нагледно-действена технология с повече занимателни и игрови процедури;
- ✓ повишени възможности за операционно ръководство на дейността на първокласниците в процеса на ограмотяването (графичен абак; скрити картини; лигатури);
- ✓ технологично конкретизирани методически идеи в системата на усъвършенстване на звуковия аналитико-синтетичен метод чрез разширена звукова работа, позиционно четене, нова стратегия към сричката, успешно постигане на глобално четене, синхрон на четивната техника с разбиране, развитие на интереса и мотивация за четене (Здравкова, С., 1998: 139–157).

Букварът за ученици билингви е успешна крачка към повишаване на резултатите от обучението на ученици с майчин език, различен от българския. За съжаление неговата употреба не се налага в практиката, а друг подобен буквар, насочен към ученици в мултикултурна среда, не е създаден в България.

В световната практика съществуват различни програми за обучение на деца билингви. С цел по-добра систематизация Р. Танкова ги обобщава в пет основни модела: „1. Обучение чрез пълно потапяне в официалния език; 2. Обучение с факултативно изучаване на майчиния език; 3. Обучение чрез посредничеството на майчиния език; 4. Двуетиково обучение в смесена среда; 5. Многоезично обучение на деца от езикови малцинства“. По-подробно описание на методите и възможностите за приложението им в българската образователна практика (вж.: Танкова, Р., 2014: 22–56).

Р. Танкова предлага и две авторски дидактически технологии за обучение по български език на билингви с доминиращ майчин турски и ромски език:

- дидактическа технология за самостоятелно специализирано обучение по български език на билингви с доминиращ майчин език (вж. по-подробно: пак там: 174–192);

- дидактическа технология за задължително избираема подготовка на ученици, слабо владеещи български език (вж. по-подробно: пак там: 193–209).

Утвърдени в световната практика методи, алтернативни на звуковия аналитико-синтетичен метод, които очертават многообразие от възможности за бързо и лесно ограмотяване, са: „Забавни звукове“ на Сю Лойд, Великобритания (Lloyd, S., 2007); „Планетата на буквите“ на Клод Югенен, Швейцария (Huguenin, C., O. Dubois, 2008); четене чрез писане на Юрген Райхен, Германия, Швейцария (Reichen, J., 2001); кубчетата на Николай Зайцев, Русия (Зайцев, Н. 1988); метод на ограмотяване върху основата на езиковия опит LEA – Language Experience Approach, САЩ (Nessel, D., C. Dixon, 2008); методическа система „Алфа плюс“, Германия (Rüsseler, J., K. Menkhaus, A. Aulbert-Siepelmeier, I. Gerth, M. Boltzmann, 2012). Р. Танкова представя методите чрез възможности за приложение в българската образователна система (вж. по-подробно: Танкова, 2012: 98–187).

Представен е и „комбиниран метод“ – дидактическа технология за ограмотяване по балансиран метод, която съчетава добрите практики в България и чужбина (вж. по-подробно: пак там: 188–214).

Следователно може да се обобщи, че спецификата на работа и конкретната методика зависят в голяма степен от това дали при постъпването си в първи клас децата са билингви, или владеят само майчиния си език. Разработването на вариантен образователен модел за обучение в писмена и устна реч при деца билингви, съобразен със спецификата и методиката на ограмотяване, ще рефлектира върху процесите на адаптиране и интегриране. Разгледаните аспекти са само част от проблемите на обучението при деца билингви. Необходимо е началните педагози, работещи с такъв контингент деца, да имат не само теоретични и практически компетентности, но и да познават културата и езика на населението в мултиетническите региони, чиито деца обучават, както и да привличат семейството. Логично това ще доведе до преодоляване на редица трудности в педагогическата им практика.

Практическа задача:

Разгледайте учебната литература за деца в предучилищна възраст и в първи клас. Изберете подходящ за Вашите деца/ученици комплект от познавателни книжки/учебници и учебни помагала. Обосновете отговора си.

Представената задача е в контекста на задълженията на родителите, избрани да участват в обществените съвети, да съгласуват избора от учителите на учебниците и учебните комплекти, които се предоставят за безвъзмездно ползване на учениците (чл. 16, ал. 1 т. 8 от Правилника за създава-

нето, устройството и дейността на обществените съвети към детските градини и училищата, обнародван – ДВ, бр. 75 от 27.09.2016 г.).

Използвана и препоръчана литература:

- Александров, Б.** Програма за възпитателна работа в детската градина с деца от семейства с изостанала култура, които владеят български език (експериментален вариант). София: 1989.
- Владимирова, Т., С. Македонска.** Обучение на деца на български турци. Програмирано ръководство за V група в детската градина. София: „Народна просвета“, 1977.
- Георгиева, М., Р. Йовева, С. Здравкова.** Обучението по български език и литература в началното училище. С., 102–110. Шумен: УИ „Еп. Константин Преславски“, 2013.
- Даскалова, Ф.** Психолингвистика. София: „Даниела Убенова“, 2003.
- Здравкова, С.** Обучение в начална грамотност. Методическо ръководство. С. 139–157. Пловдив: „Макрос 2001“, 1998.
- Иванова, Н.** Обучението по български език и литература в мултикултурна среда в началния етап на основната образователна степен. Очаквани резултати от обучението по български език и литература и постижения в мултикултурна среда началния етап на основната образователна степен. София: „Планета 3“, 2010.
- Колева, И.** Билингвална технология. Рефлексивният подход за обучение на деца от ромски произход. София: „Гей Либрис“, 2003.
- Кючуков, Х.** Педагогическа технология за развитие на свързана реч при 5–6-годишните деца билингви. София: УНИЦЕФ, 1992.
- Кючуков, Х.** Методика на обучението по български език и литература в началните класове в условия на билингвизъм. София: „Просвета“, 2004.
- Петрова, В.** Образователно направление „Български език“. С., 15–248. В: Книга за учителя. Моливко. Дидактична система за подготвителна група в детската градина (6–7 г.) по всички образователни направления. Под ред. Д. Гълъбова. Велико Търново: „Слово“, 2006.
- Танкова, Р.** Алтернативи по пътя към грамотността. Технологии за обучение по четене и писане на деца и неграмотни възрастни. София: „Просвета“, 2012.
- Танкова, Р.** Дидактически технологии за начално овладяване на българския език с доминиращ майчин ромски и турски език. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“, 2014.

5. Стимулиране процеса на огромотяване в условията на семейна среда

Семейството има решаваща роля и влияние върху развитието на основните човешки характеристики и изграждането на личност. В семейството децата усвояват култура на поведение и култура на общуване. Именно в общуването се изразява и спецификата на семейството като възпитателен фактор. То е активното взаимодействие между детето и неговото семейство в процеса на комуникация, интеракция и перцепция.

Съвременната образователна система акцентира на активно включване на семейството в институционалното пространство. В контекста на приобщаващото училищно образование С. Чавдарова-Костова намира ролята на семейството в „оптималното включване на родителите в различни видове взаимодействия с учители и останалия училищен персонал и активно участие в различни училищни дейности“ (Чавдарова-Костова, С., 2019: 202).

Професионалната компетентност на учителите и педагогическата култура на родителите предполага съчетание от подходи, методи, похвати и средства при отглеждане, възпитаване и обучение на децата. Участието на родителите в съвместни дейности на взаимодействие създават условия за взаимно разбирателство, общи интереси и емоционално отношение. Комуникацията между учители и родители активизира и стимулиране социалното, познавателното и личностно развитие на детето. Екипността във взаимоотношенията между педагогическите специалисти и семейството в процеса на интерактивната комуникация води до изграждане на личностни компетентности, необходими за адекватното участие на родителите в педагогическата дейност. Като поделят отговорностите си и взаимно се доверяват, родителите и учителите осигуряват спокойна обстановка, в която детето расте и се възпитава, надгражда своите знания и умения и взаимодейства със средата.

В този контекст трябва да се отбележи, че отговорност за подготовката на децата за училище и за интелектуалното развитие на децата, имат не само образователните институции, но и родителите. Подкрепата на родителите за стимулиране на познавателното развитие на учениците се изразява чрез: осигуряване на подходяща обстановка за стимулиране на умствената работа; организация на дневния режим; създаване на привички за ред; подбор на книгите, които се предоставят на децата; съвместни четения на по-трудните за тях четива и други. Важно е да се избягват двете крайности от страна на родителите – прекомерна помощ или negliжиране на заниманията на децата (по: Пиръов, Г., 1993).

Въвеждането на детето в условията на заобикалящата го среда и по-конкретно в основните сфери на човешкия живот на основата на индивидуалните потребности става чрез съдействието на родителя. Именно той е негов сътрудник, партньор и защитник (по: Rinaldi, K., 2010). За детето родителят се явява важен източник на знания, умения и отношения към живота; главен помощник в преодоляване на езиковите, говорните и комуникативните затруднения и при опознаване на непосредствената семейна и житейска среда. Родителят е безспорен авторитет, носител на ценностите, които детето усвоява. Така детето не само опознава, но и се адаптира в заобикалящата го действителност.

От съществена значимост е ролята на родителите в обучението и в усвояването на езици от малки деца. Езикът, на който се общува в семейна среда, зависи до голяма степен от родителите и от това какъв език използват във всекидневната си комуникация (Софрониева, Е., 2016: 101). В домашни условия

обучаемите общуват основно на своя майчин език, което създава сериозни затруднения на учителя. Ето защо той трябва да се запознае със спецификата на езиковата общност, интерференцията между отделните езици (майчин и книжовен), за да посочва пътя за съпоставка, сравнение и уместна, целесъобразна употреба на книжовния език.

Важно е родителите да осъзнаят колко важно е те да общуват у дома не само на майчиния, но и на български език. Докато някои родители умеят да говорят на два и повече езика, но по различни причини не предават тези знания на децата си, други с много по-малко езикови познания се стремят да го включват в обучението на децата си, така че да бъдат полезни (пак там: 101). В това именно се състои ролята на семейството за осигуряване на стимулираща среда, която задоволява потребностите на децата и учениците от етническите малцинства от речева активност и ги стимулира за изграждане на умения за общуване.

Организирането на подобна среда дава възможност за *повишаване равнището на владееене на български език и повишаване резултатите на децата и учениците* чрез разнообразни форми на ефективно взаимодействие между учители, родители и ученици. Именно в този аспект предложената технология дава възможност на родителя да подпомага детето в самостоятелните дейности, а именно: затвърдяване на познавателната информация, подадена от учителя, пренос на знания и приложение в нови познавателни ситуации. Подкрепата на родителя безспорно води до по-лесно усвояване и разбиране на учебното съдържание в извънучилищна среда.

Формите на взаимодействие, провеждани от родителя в условията на семейна среда, може да имат различни прояви: неформално и информално учене; учене чрез действие; учене чрез преживяване. Те трябва да са съобразени както с психофизиологическите особености на децата в тази възраст, така и с желанието за ангажиране на родителската общност в образователния процес. Същевременно в мултикултурна среда често срещана тенденция е децата да изпреварват в развитието си своите родители в интелектуален и социален аспект и да не могат да получават от тях адекватна помощ в подготовката си за училище. Това налага необходимостта учителят да дава знания, да посочва как родителят да установи дали детето разбира това, за което учи и как да го мотивира да приложи наученото.

За провеждане на ефективно обучение, което да стимулира процеса на оgramотяване в семейна среда, е необходима предварителна подготовка от страна на учителя. Тя се изразява в: годишно планиране на форми и дейности за работа с родители (в началото на учебната година); провеждане на тематични индивидуални обучения на родители за реализиране на подпомагащи детето дейности в процеса на оgramотяване по български език и литература (социално-педагогически тренинги, чрез които родителите да получат необходимите знания, умения и отношения за провеждане на планираните дейности);

формулиране на индивидуални, ежеседмични, ежемесечни, тримесечни задачи за възприемане, разбиране и приложение на разработения в клас учебен материал; формиране на навици за самостоятелна работа; други разработки.

Чрез консултиране, даване на препоръки и указания за извършване на определени дейности и задачи; чрез организиране на работни сесии и семинари за уменията и стратегиите за учене; чрез дискусии и лекции учителите могат да оказват помощ на родителите при приложение на технологията (по Петров, П., М. Атанасова, 2003: 219). Учителят е този, който привлича родителя в различните форми на взаимодействие. Той е в позицията на осъществяващия пряка консултативна дейност с родители – роми по различни въпроси: за майчиния език, общуването учители – родители, затрудненията в общуването и разбирането, отношението на родителите към образованието, отношението на учителите към децата и поведението на децата, възможната помощ, която родителят може да окаже на детето си при подготовката на домашните работи, посещението на родителите на родителски срещи и други (Чавдарова-Костова, С., 2008: 154–159). Именно поради тази причина е необходимо да бъде не само посредник, а съучастник и да съпреживява всичко. Задачите, които се поставят, изискват участие на родителя при изпълнението им, а това, от своя страна води до укрепване на релацията „родител–дете“.

В основната част на тренинга може да бъдат предложени различни дейности за стимулиране процеса на ограмотяване в условията на семейна среда (вж. по-подробно: Полихронов, Д., 2018).

В заключение може да се обобщи, че посредством сътрудничеството между учители и родители може да се постигне повишаване на резултатите от обучението по български език и литература. За целта е необходимо да се работи със сформирани група за подкрепа, която е създадена от родителя с помощта на учителя. Необходимо е във всяко училище да са сформирани подобни „готови“ групи за подкрепа, съставени от 3-/4-ма родители, които могат взаимно да си помагат и да пренасят знанията, като постепенно привличат и други родители (по: Захаријева, Р., 2010). Разбира се, не можем да задължим родителите, но трябва да ги убедим, че оказването на помощ на децата им подкрепя формите на взаимодействие в триадата учител–дете–родител.

Препоръка: Добре би било да се създаде страница или затворена група, в която всички вие да споделяте мнения и да си помагате в решаването на проблеми и задачи. По този начин обсъждането на идеи може да продължи и след приключване на тренинга.

Практическа задача:

Изготвяне на съвместна програма за осъществяване на сътрудничество между учители и родители за повишаване на резултатите от обучението по български език и литература в мултикултурна среда в прехода детска градина–начално училище.

Използвана и препоръчана литература:

- Боброва, Н.** Монтесори вкъщи. Развитие на речта. Велико Търново: „Асеновци“, 2016.
- Гюров, Д., В. Гюрова, И. Колева, Р. Пенев.** Модели на педагогическо взаимодействие семейство – детска градина. София: „Просвета“, 2008.
- Захариева, Р.** Сътрудничеството между семейството и детската градина/училището за развитие на родителски умения. София: „Изкуства“, 2010.
- Захариева, Р.** Пътешествие в родителството. Тетрадка за развиване на родителски умения. София: „Изкуства“, 2017.
- Колева, И., Л. Попова.** Родителите и образованието в междуетническа среда. София: „Образование“, 2003.
- Панайотова, Ц.** Модел за креативно развитие на 2–10-годишни деца. София: „Даниела Убенова“, 2012.
- Пиръов, Г.** Децата и семейството. Психолого-педагогическо проблеми на семейството. София: СУ „Св. Кл. Охридски“ – ЦИУУ, 1993.
- Пенев, Р.** Систематика и типология на семейното възпитание в детството. София: „Веда Словена – ЖГ“, 2006.
- Петров, П., М. Аганасова.** Образованието и обучението на възрастните: Актуални проблеми. София: „Веда Словена – ЖГ“, 1999.
- Полихронов, Д.** Формиране на езиковите и речевите компетентности на учениците от етническите малцинства чрез технология за стимулиране процеса на ограмотяване в условията на семейна среда. – *Педагогика*, 5, 2018.
- Софрониева, Е.** Ранно езиково обучение: модели у дома и в клас. София: УИ „Св. Кл. Охридски“, 2016.
- Тоцева, Я.** Проблеми на образованието на възрастните. София: „Даниела Убенова“, 2001.
- Чавдарова-Костова, С.** Възпитанието в структурата на семейните отношения. София: УИ „Св. Кл. Охридски“, 2017.
- Чавдарова-Костова, С.** Примерен модел на семинарно занятие на тема „Възможности за взаимодействие с родители – роми по проблеми на образованието и възпитанието на децата“. В: Българската педагогическа практика пред предизвикателствата на увеличаващия се брой деца от етнически малцинства в училищата. София: Образование, 2008.
- Rinaldi, K.** In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning (Contesting Early Childhood). London, United Kingdom: Taylor & Francis Ltd, 2010.

Индивидуално упражнение:

На този етап всеки участник прави индивидуална рефлексия върху преживяното от него по време на тренинга. Участниците се насочват към писмени отговори на следните въпроси:

- 1. Кои са трите неща, които научих?*
- 2. Кои са трите неща, които научих за себе си?*
- 3. Кои са трите неща, които ще приложа на практика?*

След приключване на индивидуалната рефлексия се дава възможност на всички участници да споделят своите чувства, преживян опит във връзка с поставените въпроси.

Не се допуска даване на оценки и препоръки.

Педагогическа технология за стимулиране на четирите основни умения – слушане, четене, говорене и писане, формирани в процеса на ограмотяване в първи клас

Фундаменталната педагогическа технология за ограмотяване в образователна среда следва критериалните изисквания на Общата европейска езикова рамка – стандарт, който описва диференцирано компетенциите при изучаване на език на основата на четири основни умения: слушане, четене, говорене и писане. На тази основа се очертава и структурата на технологията, а именно:

- първа субтехнология – на етап слушане;
- втора субтехнология – на етап четене;
- трета субтехнология – на етап говорене;
- четвърта субтехнология – на етап писане.

Педагогическите техники и похвати на равнището на четирите субтехнологии се базират на Държавния образователен стандарт за общообразователната подготовка по български език и литература в началния етап на основната образователна степен. За постигане на комуникативноречевата компетентност в обучението по български език и литература, в това число и в процеса на ограмотяване в първи клас, е необходимо паралелно и синхронно овладяване на четирите езикови умения – слушане, четене, говорене и писане. Очакваните резултати като краен образователен продукт след апробирането на педагогическата технология би трябвало да са практическо изражение и приложение на критериалните изисквания на Учебната програма по български език и литература за първи клас (общообразователна подготовка).

³ Индивидуалното упражнение за обратна връзка е структурен елемент от тренинга, чиято цел е насочена към саморефлексия на участниците в тренинга и към ориентация на водещия.

Педагогическата технология е съставена от различни активности за мултисензорно учене, стимулиращо процеса на ограмотяване. Предложените дейности съдействат за развиване на фонематичния слух, за преодоляване на интерференцията от майчиния език и за обогатяване на лексикалния запас на учениците. От тях една е авторска, 5 са адаптирани и 2 са модифицирани. Авторска е и идеята за тяхното извличане и комбиниране от цялото разнообразно наше и чуждо дидактическо наследство съобразно спецификата на процеса на ограмотяване в мултикултурна среда.

Първа субтехнология – на равнище слушане

✓ *Слушане на музикални произведения* – въпроси и отговори, разказ, израз на оценка. Пуска се музикално произведение или приказка. След това се задават въпроси, свързани с чутото произведение, на които децата следва да отговорят. Дейността спомага за формиране на умения за слушане с разбиране.

✓ *Музикални паузи*. Децата застават с разстояние помежду си и се пуска музика. Върху цветни форми, разположени на земята, се поставя картинка, буква или дума. Когато музиката спре, се посочва картинка, буква, цифра или дума, върху изображението на която децата трябва да стъпят⁴. Чрез играта се развива умение за слушане и се обогатява лексикалният запас на децата.

✓ След произнасяне на звук детето изтичва до съответната буква, изписана върху *стъпки от картон*⁵. По този начин учениците на практическа основа, чрез съчетаване с физически дейности, се научават да разграничават звуковете и да ги свързват с техните печатни белези.

✓ Чрез *пляскане в ритъма на рими и удряне на барабанче при произнасяне на дума на срички* учениците на емпирично равнище се научават да разграничават сричките в думата.

✓ Игри на думи, съчетани с *физически дейности*. При подаване на топка, изкачване на стълби, подскоци и други физически активности на детето се задават въпроси, на които да отговори, да довърши изречение или съчетание от думи. Пример: *Игра с топка. На детето се подава топка и се задава прилагателното име „красива“. От детето се очаква да хване топката и да я върне, произнасяйки подходяща дума, която се съгласува по род и число със зададената дума – „природа“, „птица“ и т.н.*

✓ *Ежедневни дейности*, съчетани с разказ за извършваната дейност, въпроси и отговори. „Един добър начин да научим децата на разни думи е да говорим за всичко, което правим заедно с тях“ (Холт, Д., 2010: 102).

⁴ Използван интернет източник: <http://priobshti.se/article/strategii-v-pomosht-na-prepodavaneto/multisenzorno-uchene-materiali-i-deynosti>, посетен на 06.11.2017 г.

⁵ Използван интернет източник: <http://priobshti.se/article/strategii-v-pomosht-na-prepodavaneto/multisenzorno-uchene-materiali-i-deynosti>, посетен на 06.11.2017 г.

✓ „*Слушай и рисувай*“. След прочит на кратка история детето рисува картина върху чутия прочит. Чрез дейността детето развива уменията си за разбиране чрез слушане, визуализация и рисуване⁶.

✓ Подчертаване, маркиране, ограждане на букви, думи във *вестници, списания и рекламни листовки от магазини*. Във вестник, списание, книжка, рекламна листовка или брошура детето трябва да открие и подчертае или огради буква, чийто звук е произнесен. Задачата може да изисква от детето да посочи или огради дума от текста или картина, изобразяваща дума, която сте произнесли. Дейността спомага за изграждане на умения у учениците за звуков анализ, за развитие на фонематичния слух и едновременно с това за разпознаване на печатния белег на звука. По този начин се автоматизира рефлексията на слухово-зрителния процес на разпознаване на произнесенния звук. Изграждането на асоциативно мислене по отношение на връзката между звука и съответстващата му буква е предпоставка за формиране на умения за правилно писане.

✓ „*Звуково бинго*“. Играта е групова и има състезателен характер. Всеки участник разполага с по 6 предмета, които поставя върху своя лист – по един във всяка кутийка. На разбъркани и обърнати листи има написани букви. Всеки участник тегли лист и назовава звука на съответната буква. Този, който има пред себе си предмет, започващ с този звук, го премахва от своя лист. Участникът, който пръв премахне всички предмети от своя лист, печели играта. Трябва да се подберат предмети, започващи както с еднакви звукове, така и с различни, така че да има победител в играта. Важно е детето/децата да гледат възрастния, докато произнася различните думи и да следят движението на устните му. Добре е те да повтарят сами началните звукове, след като ги чуят⁷. Чрез играта се разчита на мултисензорното учене за развитие на фонематичния слух. Децата автоматизират буквите и техните звукове и умеят да ги диференцират.

✓ *Срещи със съвременни автори на детска литература*. Организиране на срещи с детски писатели; четения и драматизации на техни произведения. Съвременните автори на детска литература все по-често участват в подобни срещи. Те използват различни дейности за съпреживяване на литературните произведения от децата. Чрез тях се ангажират и различни сетива за възприемане и осмисляне на художествените текстове от децата.

Втора субтехнология – на етап четене

✓ *Дирижирано четене по метода Сфумато* (адаптиран вариант по Navratilová, M., 2007). Учителят поема ролята на диригент. Важни са и жестовете на учителя за поддържане на мотивацията и волевата сфера на учениците.

⁶ Използван интернет източник: <http://priobshti.se/article/strategii-v-pomosht-na-prepodavaneto/multisenzorno-uchene-materiali-i-deynosti>, посетен на 06.11.2017 г.

⁷ Използван интернет източник: <http://priobshti.se/article/strategii-v-pomosht-na-prepodavaneto/multisenzorno-uchene-materiali-i-deynosti>, посетен на 06.11.2017 г.

Той посочва буквите и учениците задържат произношението върху тях, докато не посочи следващата буква. Учителят може да „играе“ с дължината на произнасянето на думите – да удължава някои срички и да съкращава други. По този начин се пренасочват мотивационните и волевите процеси на учениците.

✓ *Игра за памет „Азбука“* (адаптиран вариант по: Navratilová, M., 2013, 84–86). Интерактивна игра за запаметяване на изучените печатни букви. Може да се играе от две или повече деца. Всяко дете обръща две карти, назовава изображението на картинката и прочита написаната до него дума.

✓ *Малки дъски за букви* (адаптиран вариант по: Navratilová, M., 2013, 84–86). Използва се чувството на допира, докато децата се учат да четат. Развива се фината моторика. Буквите се подреждат върху малка дъска отляво – надясно, което позволява да се осъществи подготовка за писане, спазване на редовете и оставяне на пространство между думите. Работата с пластмасови табла на учениците дава възможност чрез докосването като сетивно познание за по-ефективното усвояване на звуковата форма на думите. Перцептивните процеси оптимално съдействат за възприемането на звука като фонетична единица.

Учителят може да направи диктовка на думи. Работата на децата може да бъде проверена гъвкаво и бързо. Може да бъде въведен и състезателен елемент на работа. Децата непрекъснато трябва да бъдат питани за това дали дадена дума означава нещо. По този начин се стимулира процесът четене с разбиране. Те могат сами да съставят думи, чрез което се разширява техният речников запас.

✓ *Уча се да чета* (адаптиран вариант по Коняхина, Н.⁸). Изрязват се картинки, които изобразяват думи. Във варианта на Наталия Коняхина се подбрани трисрични (СГ) думи на руски език, но може да се използват и двусрични или други трисрични (ГС, ССГ) думи. С помощта на спирала те се подвързват и децата следва да подредят правилно сричките, за да образуват думата, която изобразява картината. Изработеното дидактическо средство наподобява добре познатите книжки от картон, страниците на които също са подвързани със спирала. При тях децата трябва да открият първата буква на думата, която изобразява картинката вляво. След това прочитат думата на срички.

В България са познати и други варианти. В книгата на Георги Цонев – „Гатанки на срички за мечки и пчелички“ (Цонев, Г., 2014), са предложени дванадесет гатанки за животни, чиито отговори са написани на срички в разбъркан ред. След като учениците отгатнат гатанката, те трябва да подредят сричките, така че да получат верния отговор, а след това и да го оцветят.

⁸ Използван интернет източник: https://www.facebook.com/media/set/?set=ms.c.eJw9zMENADEIA8GOTkCMDf03dhIR~_Y7WdiUjEK0KSv75hWygD6wWyAuvULnTLlIQmA9~%3B0GcK7CRNA6EfkwIX2w~~~.bps.a.1756224244493443.1073742149.100003176546570&type=1, посетен на 26.07.2018 г.

Чрез задачата у учениците се формира умение да четат срички и да ги сливат в думи. Може да бъде поставена и задача да изпишат думата в тетрадките си.

✓ *Четене с предмети от класната стая:*

• Четене на съществителни имена. В дървена кутия са поставени картончета с предмети от класната стая. Децата теглят произволно картонче, прочитат наименованието на съответния предмет и го поставят до съответния обект, който назовава то.

• Съотнасяне на прилагателни към съществителни имена.

• Съотнасяне на съществителни имена към глагол с цел образуване на прости изречения).

✓ *Кутии за четене на игрово-познавателна основа (модифициран вариант по: Монтесори, М.):*

• Кутия със съществителни имена. На детето се дава кутия, в която има 12 картона, на които са написани следните думи: чиния, стол, маса, чаша, вилица, молив, лъжица, гума, раница, линия, чин, дъска. За изписаните съществителни имена на картоните има налични изображения. Детето изважда от кутията картон на лотариев принцип, прочита го, след което търси неговото изображение.

• Кутия с прилагателни имена. Вторият етап е игрово-познавателното взаимодействие с кутия с прилагателни имена. Аналогично на предходната игра съществителните имена се заменят с прилагателни имена: малък, малка, голям, голяма, тесен, тясна, широк, широка, висок, висока, нисък, ниска. Детето тегли картон от кутията, прочита го и го съотнася към изображенията на предметите от кутията със съществителните имена. По този начин се формират умения за съгласуване на съществителни и прилагателни имена по род.

Трета субтехнология – на етап говорене

✓ *Артикулационни и дихателни упражнения* – упражнения за дишане (вдишване и издишване през носа и/или устата; дишане през гърдите или от корема; свирене на духови музикални инструменти (хармоники, свирки, детски флейти и хармоники и други); упражнения за езика (изплъзване на езика в четирите посоки; облизване с върха на езика на горната и долната устна последователно и кръгообразно облизване на двете устни; масаж на бузите с език от вътрешната страна на устата; последователно докосване на ъгълчетата на устата с език – „конче“, „бонбонче“, „облизване на зъбите“, „лопатка“ (изваждаме широк език), „шило“ (изваждаме тесен език с отворени уста); „фунийка“ (широк език и след това сгъване на страничните му краища до образуване на улей); „Приказка за веселото езиче“ (Пелова, Е., К. Семизорова, 2016); „Разходка с автобуса“⁹; упражнения за устните („усмивка – хоботче – муцунка“, „целувка“, движения на устните като „риба на сухо“, „духане на свещ“, широко

⁹ Използван интернет източник: https://sovichka.eu/logoritmika/artikulatsionnagimnastika-v-rimi_1081, посетен на 26.07.2018 г.

ка усмивка; широко отворени уста – като при зъболекар; „балони“; редуване на „усмивка“ и „фунийка“; придържане на молив с устни; вибриране, бръмчене с устни; свирене с уста); упражнения за атака на звука (преминаване от дишане към звукопроизвеждане). Артикулационната гимнастика е условие за успешното формиране на правилното звукопроизношение, а чрез контролираното дишане се постига правилно вокализиране и артикулиране на звуковете. Това е предпоставка за стимулиране на психомоторното развитие на детето, правилното звукоизвличане и преодоляването на интерференцията от майчиния език на фонетично и фонологично ниво.

В този контекст подходящи дейности са звукоподражателните игри и броилките и скороговорките, чрез които се съдейства за правилното интониране на звуковете в потока на речта на детето.

✓ *Имитационни (звукоподражателни) игри.* Имитиране (звукоподражание) на звуци от животни – „Как лас кучето?“, „Как кукурига петелът?“, „Как прави кончето?“ и т.н.

✓ *Броилки и скороговорки.* Чрез тях също се развиват езиковите способности на децата. *Броилки:* „Ала-бала ница, турска паница“; „Ала-бала портокала“; „Гръм падна от небето“; „Две петлета се скарали“; „Ема-ема еса-са“; „Китка, китка, магданоз“; „Онче-бонче счупено пиронче“; „О-о-о, земното кълбо“; „Самолет номер пет“ и други. *Скороговорки:* „Здравко здравец бере. Бери Здравко здравец!“; „Кралица Клара и крал Карл крали кларинети.“; „Петър плет плете, през три пръта преплита. Плети Петре плета, през три пръта преплитай.“; „Рачо реже риба.“; „Тумба-лумба шикалка, няма сватба никаква.“; „Чичковите червенотиквеничковчета.“; „Шише с уши на шосе се суши.“ и други. *Залъгалките, гатанките, песните, стихотворенията и приказките* развиват езиковите умения на учениците.

✓ *Игри на думи, съчетани с физически дейности* (подаване на топка, изкачване на стълби, подскоци и др.).

✓ *Театрализираны игри.* В тези игри детето възстановява в съзнанието си целия сюжетен скелет, облича в реч възприетото по зрителен път и достроява случката, опирайки се на логиката на сюжетното развитие. Движението и мимиката улесняват и същевременно обогатяват изграденото само по речев път, дават простор на детската инициатива (Иванова, Г., 2004: 192–198). По този начин театрализираните игри се превръщат в емоционален стимул за продуциране на реч.

На много деца им е по-лесно да разговарят от името на героя, чиято роля изпълняват. Това провокира у тях по-голяма емоционална изразителност, вживяване в ролята и импровизации. Това способства за изграждане на по-уверена и по-свободна емоционална реч в реалния живот (Боброва, Н., 2016: 6).

✓ *Моделът „Приказка–игра“.* Моделът, конструиран от Цветелина Панайотова, е насочен към 2–10-годишни деца. Той има за цел развитие на

езиковата култура и креативността на децата, ведно с двигателната активност. включва комбинация от музика, художествено слово, игри, театър, песни, танци, изобразителни, приложни и конструктивно-технически дейности (Панайотова, Ц., 2012).

✓ *Ежедневни и конструктивни дейности*, съчетани с разказ на учителя и учениците за извършваните дейности. Използват се методите: наблюдение, демонстрация, разказ, обяснения и беседа. Чрез тях се стимулира формирането на уменията за водене на монологична реч и за участие в диалогична реч.

✓ *Рисуване с букви*. Създаване на различни рисунки на основата на азбучните символи (букви със завъртулки¹⁰, превръщане на буквите в животни¹¹ и др.). У децата се изгражда умение за пространствено мислене и се развиват техните креативни способности.

✓ *Сюжетно-ролеви игри*. За да се предотврати стихийното развитие на играта и за да може тя да се развие в целия си обем и да постигне резултатите си, е необходимо обособяването и разгръщането ѝ в няколко насоки: първата проследява изменението на заместването като основен механизъм за преобразуване на реалното действие в игрово; втората може да се проследи във връзка с изменението на тематиката и съдържанието ѝ, което е обусловено от усъвършенстването на използваните в играта моделиращи средства; третата се свързва с пресъздаването на съвместната дейност и отношенията между възрастните и нейното обществено-функционално разделение, което довежда до необходимостта действията и взаимодействията между партньорите и играта да се съгласуват (Иванова, Г., 2004: 187–192).

✓ *Настолни игри* („Не се сърди човече“, „Опознай България“, „Пантомима“, „Монополи“, флаш карти и други). Изпълнение на игрите според указанията. По време на игрите учителите обясняват правилата на игрите и провокират децата да разказват за действията, които извършват или които биха или не биха извършили, както и да описват различните фигури и елементи на играта.

Четвърта субтехнология – на етап писане

✓ Откриване на *пластмасови букви в торбичка*, без детето да гледа, след като чуе звука им. Развиват се умения за графична представа и памет за формата на буквите. Дейността е подходяща както за проверка на фонематичния слух у учениците, така и за подготовка за четене и писане чрез автоматизиране на изучените графични белези на звуковете.

¹⁰ Пример – интернет източник: <https://www.youtube.com/watch?v=2fqLJx9L0Gs>, посетен на 28.07.2018 г.

¹¹ Пример – интернет източник: <https://www.youtube.com/watch?v=iKSfXBDriQU>, посетен на 28.07.2018 г.

✓ *Писане с помощта на различни природни материали* – писане в пясъчна кутия; писане с камъчета, жълъди или миди.

✓ *Писане с човешки тела*. Децата изписват в пространството букви и думи с телата си. Подходяща за изпълнение е и азбучният танц (адаптиран вариант по: Буянов, Б., 2006), при който учителят извиква или показва буква, която децата „изиграват“ под аранжимента на подходящи български музикални произведения.

По този начин се предлагат различни форми на възприятие на печатните белези на звуковете. Това спомага за формиране на „мускулно-осезателните възприятия“ (Монтесори, М., 1932: 193) в процеса на писане. Според Монтесори децата, които са се научили „да пипат буквите“, започват „да ги чувстват“. Когато те не ги виждат, движенията на ръката им се ръководи от осезателното чувство в „движенията на мускулната памет“, а не от техния зрителен образ.

✓ *Кутия с изображения на познати обекти от околната среда* (модифициран вариант по: Монтесори, М.). Върху чина на всяко дете има разпръснати букви с различни цветове: гласните – с червен цвят, и съгласните – със син цвят. В кутия са поставени картони с графични изображения на къща, риба, слон, стол, чаша, раница, вилица, маса, лъжица. След като изтегли картон на лотариен принцип от кутията, детето изписва с букви названието на предмета, който е изобразен на картоната. След като изпишат наименованието на обекта, децата изписват ръкописно думата в тетрадките си.

✓ *Писане с капачки* (дейност по авторска идея). Ползва се кутията с изображения от предходната дейност. Пред детето са разположени капачки от пластмасови бутилки, на които са изписани букви. На детето се предоставя дъска, на която са залепени изрязани отвори букви и я изписва на дъската като завива капачката с буквата на съответния отвор. По този начин се подпомага зрително-моторната координация око–ръка, която е в основата на стимулиране на фината моторика за писане.

✓ *Гривна от мъниста*. Подреждане на сини и червени мъниста с различни размери на връв за съставяне на звуков модел на думата; подреждане на високи, големи и малки мъниста и „джапанки“ за моделиране на изречение¹². Чрез играта учениците се научават да моделират думи и изречения и същевременно се подобрява фината им моторика.

✓ *Игра с чашки за съставяне на изречения*. Децата подреждат чашки, за да съставят изречения. Върху всяка чашка има изписани по четири думи, които детето прочита и използва, завъртайки чашата. След като съставят съобщително изречение, те могат да го преобразуват във въпросително или подбудително или да го разширят, включвайки чашка, върху която има изписани прилагателни имена. Децата трябва да разполагат и с чашка, върху която има

¹² Използван интернет източник: <http://priobshti.se/article/ot-roditeli/napravi-si-sam-grivnichki-ot-munista-za-po-lesno-i-zabavno-uchene>, посетен на 06.11.2017 г.

поставени и препинателни знаци, за да сложат край на изречението. Ученикът трябва да бъде провокиран да търси варианти за преобразуване на изречението. Чрез играта децата четат думи и ги подреждат, като по този начин съставят изречения¹³. Упражнява се както четенето на думи, така и съставянето на изречения. Обогалява се техният лексикален запас, подобрява се умението им за свързана реч, както и фината им моторика.

Предложените дейности нямат претенция за изчерпателност. Тяхната цел е да се дадат насоки и да провокират генерирането на нови идеи от учителите. Чрез тях се ангажират всички сетива на децата. По този начин се реализира мултисензорното обучение, което според Я. Рашева-Мерджанова е „*обучение, насочено към формиране и активизиране на способностите на учениците едновременно да обработват, преобразуват и да използват информация от различните си сензорни системи в процеса на познание и на решаване на проблеми; чрез организиране на учебното съдържание и дидактическата среда на мултисензорен принцип; с резултат формиране на мултисензорна компетентност и развитие на мета-мисловни (когнитивно-афектни) и поведенчески стратегии*“ (Рашева-Мерджанова, Я., 2005: 16–17).

Представената технология е подходяща за приложение в учебна среда. Тя е носител на иновативни аспекти, пречупени през призмата на съвременното педагогическо пространство и е насочена към стимулиране на паралелното и синхронно овладяване на четирите основни умения – слушане, четене, говорене и писане. Съобразена е със спецификата на формиране на комплексна комуникативноречева компетентност в процеса на ограмотяване в мултикултурна среда в първи клас.

За осигуряване на гарантирана педагогическа подкрепа съобразно оптималната подготовка на всяко дете за училище е необходимо организирането на среда за създаване и приложение на подобна педагогическа технология, включваща разнообразни форми на ефективно взаимодействие между учители, родители и ученици. В този контекст е необходимо паралелно провеждане на система от дейности – корелативно свързани със залегналите в представената технология, които да стимулират процеса на ограмотяване в условията на семейна среда.

¹³ Използван интернет източник: <http://priobshti.se/article/ot-uchiteli/napravi-si-sam-igra-s-chashki-za-sustavyane-na-izrecheniya>, посетен на 06.11.2017 г.

Педагогическа технология за стимулиране процеса на ограмотяване в условията на семейна среда

Конструирането и приложението на технология за стимулиране на процеса на ограмотяване в условията на семейна среда е предпоставка за повишаване равнището на владеење на български език и повишаване резултатите на учениците, обучавани в мултикултурна среда в съответствие с Държавния образователен стандарт за общообразователната подготовка.

Семейната среда има формиращата роля за съзряването, откриването и опознаването на социалния живот от детето (Василева, Е., 2007), а „чрез партньорския модел на взаимодействие с родителите се постига най-висока степен на резултатност по посока подкрепа на личностното развитие на учениците и реализиране на целите на обучението и възпитанието в училище“ (Цветанска, С., Б. Мизова, 2015: 223). В тази връзка Р. Пенев посочва, че „семейството може да повлияе най-успешно в този процес чрез създаване на богата стимулираща среда, подпомагаща детето в усвояването на грамотността. Емоционално-личностният характер на семейната среда, семейните интеракции и интензивната речева дейност в общуването образуват значително по-важна основа за усвояване на грамотността, отколкото конкретните занимания с детето по четене и писане“ (Пенев, Р., 2017: 19). Според автора „адаптацията на детето към живота в училище и ефективното ограмотяване корелират със стремежа на родителите към уеднаквяване на изискванията и очакванията на училището и семейството, както в план на ценността на образованието и спецификата на учебната дейност, така и по отношение на училищната дисциплина, взаимоотношенията с учителите и съучениците, социалните норми и тяхната интернализация“ (пак там: 19).

В този аспект предложената технология за стимулиране процеса на ограмотяване в условията на семейна среда дава възможност на родителя да подпомага детето в самостоятелните дейности, а именно: затвърдяване на познавателната информация, подадена от учителя, пренос на знания и приложение в нови познавателни ситуации. Подкрепата на родителя безспорно води до по-лесно усвояване и разбиране на учебното съдържание в извънучилищна среда. Формите на взаимодействие, провеждани от родителя в условията на семейна среда, може да имат различни прояви: неформално и информално учене; учене чрез действие; учене чрез преживяване. Те трябва да са съобразени както с психофизиологическите особености на децата в тази възраст, така и с желанието за ангажиране на родителската общност в образователния процес.

Провеждането на предложените извънучилищни дейности на слухово-аналитично, на зрително и на кинестетично равнище от родителите осигурява гарантирана педагогическа подкрепа съобразно оптималната подготовка на всяко дете за училище. Представената педагогическа технология предлага

различни активности за мултисензорно учене, стимулиращо процеса на ограмотяване в условията на семейна среда. Те провокират децата към себеизразяване. Чрез тях те се чувстват по-освободени и щастливи (по: Колева, И., 2003: 62). Стремят се да се изразят, което ги стимулира да продуцират реч и да бъдат разбрани. Чрез невербални игри (за овладяване на структурните характеристики на езика); опростяване на речта (за сегментиране на речевия поток, за разграничаване на думи и фрази и за откриване на връзката между думата и обекта, който тя обозначава) и поправка (за усъвършенстване на речта) възрастните активно подпомагат това развитие (по: Стаматов, Р., 2014: 190–191). В контекста на задачите и произтичащите от тях дейности и упражнения, които се изпълняват, децата билингви възприемат и осмислят езиковите знания в практически план, на емпирично равнище (Иванова, Н., 2010: 160).

Предложената педагогическа технология е съставена от различни активности за мултисензорно учене, стимулиращо процеса на ограмотяване. Предложените дейности съдействат за развиване на фонематичния слух, за преодоляване на интерференцията от майчиния език и за обогатяване на лексикалния запас на учениците. От тях една е авторска, 4 са адаптирани и 2 са модифицирани. Авторска е и идеята за тяхното извличане и комбиниране от цялото разнообразно наше и чуждо дидактическо наследство съобразно спецификата на процеса на ограмотяване в мултикултурна среда.

На слухово-аналитично равнище:

✓ *Слушане на музикални произведения* – въпроси и отговори, разказ, израз на оценка. Пуска се музикално произведение или приказка. След това се задават въпроси, свързани с чуто произведение, на които децата следва да отговорят. Дейността спомага за формиране на умения за слушане с разбиране.

✓ *Артикулационни и дихателни упражнения* за правилно звукопроизношение и преодоляване на интерференцията от майчиния език на фонетично и фонологично ниво (вж. по-подробно в педагогическа технология за стимулиране на четирите основни умения – слушане, четене, говорене и писане, формирани в процеса на ограмотяване в първи клас).

✓ *Имитационни (звукоподражателни) игри* – „Как лае кучето?“, „Как кукурига петелът?“, „Как прави кончето?“ и т.н.

✓ *Музикални паузи*. Децата застават с разстояние помежду си и се пуска музика. Върху цветни форми, разположени на земята, се поставя картинка, буква или дума. Когато музиката спре, се посочва картинка, буква, цифра или дума, върху изображението на която децата трябва да стъпят¹⁴. Чрез играта се развива умение за слушане и се обогатява лексикалният запас на децата.

¹⁴ Използван интернет източник: <http://priobshti.se/article/strategii-v-pomosht-na-prepodavaneto/multisenzorno-uchene-materiali-i-deynosti>, посетен на 06.11.2017 г.

На зрително равнище:

✓ Използване на *филми, видеоклипове, мултимедия*.

✓ Подчертаване, маркиране, ограждане на букви, думи във *вестници, списания и рекламни листовки от магазини*. Във вестник, списание, книжка, рекламна листовка или брошура детето трябва да открие и подчертае или огради буква, чийто звук е произнесен. Задачата може да изисква от детето да посочи или огради дума от текста или картина, изобразяваща дума, която сте произнесли. Дейността спомага за изграждане на умения у децата за звуков анализ, за развитие на фонематичния слух и едновременно с това за разпознаване на печатния белег на звука. По този начин се автоматизира рефлексията на слухово-зрителния процес на разпознаване на произнесенния звук. Изграждането на асоциативно мислене по отношение на връзката между звука и съответстващата му буква е предпоставка за формиране на умения за правилно писане.

✓ *Рисуване* – въпроси и отговори, разказ, израз на оценка.

✓ „*Слушай и рисувай*“. След прочит на кратка история детето рисува картина върху чутия прочит. Чрез дейността детето развива уменията си за разбиране чрез слушане, визуализация и рисуване¹⁵.

✓ „*Звуково бинго*“. Играта е групова (подходяща за няколко деца или за цялото семейство) и има състезателен характер. Всеки участник разполага с по 6 предмета, които поставя върху своя лист – по един във всяка кутийка. На разбъркани и обърнати листи има написани букви. Всеки участник тегли лист и назовава звука на съответната буква. Този, който има пред себе си предмет, започващ с този звук, го премахва от своя лист. Участникът, който пръв премахне всички предмети от своя лист, печели играта. Трябва да се подберат предмети, започващи както с еднакви звукове, така и с различни, така че да има победител в играта. Важно е детето/децата да гледат възрастния, докато произнася различните думи и да следят движението на устните му. Добре е те да повтарят сами началните звукове, след като ги чуят¹⁶. Чрез играта се разчита на мултисензорното учене за развитие на фонематичния слух. Децата автоматизират буквите и техните звукове и умеят да ги диференцират.

✓ *Уча се да чета* (адаптиран вариант по: Коняхина, Н.¹⁷) – задача за формиране на умение у учениците да четат срички и да ги сливат в думи (вж. по-подробно в педагогическа технология за стимулиране на четирите основ-

¹⁵ Използван интернет източник: <http://priobshti.se/article/strategii-v-pomosht-na-prepodavaneto/multisenzorno-uchene-materiali-i-deynosti>, посетен на 06.11.2017 г.

¹⁶ Използван интернет източник: <http://priobshti.se/article/strategii-v-pomosht-na-prepodavaneto/multisenzorno-uchene-materiali-i-deynosti>, посетен на 06.11.2017 г.

¹⁷ Използван интернет източник: https://www.facebook.com/media/set/?set=ms.c.eJw9zMENADEIA8GOTkCMDf03dhIR~_Y7WdiUjEK0KSv75hWygD6wWyAuvULnTLlIQmA9~%3B0GcK7CRNA6EfkWIX2w~~~.bps.a.1756224244493443.1073742149.100003176546570&type=1, посетен на 26.07.2018 г.

ни умения – слушане, четене, говорене и писане, формирани в процеса на ограмотяване в първи клас).

✓ *Четене със зрителна опора – с помощта на предмети от дома (кухнята, трапезарията, хола, спалнята).*

- Четене на съществителни имена. В дървена кутия са поставени картончета с изписани имена на предмети от обкръжаващата стая. Децата теглят произволно картонче и прочитат изписаната дума. След това поставят картончето до съответния предмет.

- Съотнасяне на прилагателни към съществителни имена.

- Съотнасяне на съществителни имена към глагол с цел образуване на прости изречения).

✓ *Кутии за четене на игрово-познавателна основа (модифициран вариант по: Монтесори, М.):*

- Кутия с картончета, върху които са изписани съществителни имена. На детето се дава кутия, в която има 12 картона, на които са написани следните думи: чиния, стол, маса, чаша, вилица, молив, лъжица, гума, раница, линия, чин, дъска. За изписаните съществителни имена на картоните има налични изображения. Детето избира от кутията картон на лотариев принцип, прочита го, след което търси неговото изображение.

- Кутия с картончета, върху които са изписани прилагателни имена. Вторият етап е игрово-познавателното взаимодействие с кутия с прилагателни имена. Аналогично на предходната игра съществителните имена се заменят с прилагателни имена: малък, малка, голям, голяма, тесен, тясна, широк, широка, висок, висока, нисък, ниска. Детето тегли картон от кутията, прочита го и го съотнася към изображенията на предметите от кутията със съществителните имена. По този начин се формират умения за съгласуване на съществителни и прилагателни имена по род.

✓ *Кутия с изображения на познати обекти от околната среда (модифициран вариант по: Монтесори, М.).* На пода срещу детето има разпръснати букви с различни цветове: гласните – с червен цвят и съгласните – със син цвят. В кутия са поставени картони с графични изображения на къща, риба, слон, стол, чаша, раница, вилица, маса, лъжица. След като изтегли картон на лотариев принцип от кутията, детето изписва с букви названието на предмета, който е изобразен на картона. След като изпишат наименованието на обекта, децата изписват ръкописно думата.

✓ *Игра за памет „Азбука“ (адаптиран вариант по: Navratilová, M., 2013, 84–86).* Интерактивна игра за запаметяване на изучените печатни букви. Може да се играе от две или повече деца. Всяко дете обръща две карти, назовава изображението на картинката и прочита написаната до него дума.

На кинестетично ниво:

- ✓ Познаване на *изписаната с показалец буква на гърба* на детето.
- ✓ Езикови задачи, съчетани с *дейности с пясък* (рисуване/писане в пясъчна кутия), *релефни фигури*, *бои за рисуване с пръсти*.

Пример за забавен за детето начин за научаване на буквите е „*сензорната азбука*“¹⁸. Необходими са 30 картончета, флумастери или моливи, лепило и материали, с които ще се изработят буквите. Чрез дейността учениците научават на емпирично равнище азбуката, като изследват сетивата си с въвеждане на аромат, допир или звук. Така например буква „К“ може да се въведе с помощта на копчета, камъчета, капачки, аромат на канела или звън на камбанка, а буква „М“ може да бъде направена от мента, мащерка, макарони или мях. Това стимулира децата да споделят своите асоциации и предположения.

✓ Откриване на *пластмасови букви в торбичка*, без детето да гледа, след като чуе звука им. Развиват се умения за графична представа и памет за формата на буквите. Дейността е подходяща както за проверка на фонематичния слух у децата, така и за подготовка за четене и писане чрез автоматизиране на изучените графични белези на звуковете.

✓ След произнасяне на звук детето изтичва до съответната буква, изписана върху *стъпки от картон*. По този начин децата на практическа основа, чрез съчетаване с физически дейности, се научават да разграничават звуковете и да ги свързват с техните печатни белези.

✓ *Пляскане в ритъма на рими*, произнасяйки името си или *удряне на барабанче при произнасяне на дума на срички*. Тези дейности съдействат учениците на емпирично равнище да се научат да разграничават сричките в думата.

✓ *Разглеждане, изрязване, лепене, групиране на картинки* от списания и рекламни брошури.

✓ *Игра с чашки за съставяне на изречения*. Децата подреждат чашки, за да съставят изречения. Върху всяка чашка има изписани по четири думи, които детето прочита и използва, завъртайки чашата. След като съставят съобщително изречение, те могат да го преобразуват във въпросително или подбудително или да го разширят, включвайки чашка, върху която има изписани прилагателни имена. Децата трябва да разполагат и с чашка, върху която има поставени и препинателни знаци, за да сложат край на изречението. Родителят е да провокира детето да търси варианти за преобразуване на изреченията и да превърне. Чрез играта децата четат думи и ги подреждат, като по този начин съставят изречения¹⁹. Чрез играта децата упражняват както четене-

¹⁸ Използван интернет източник: <https://www.detetoigrae.com/%D0%BD%D0%B0-5-%D0%B3%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BD%D0%B8-%D1%81%D0%B5%D0%BD%D0%B7%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B0-%D0%B0%D0%B7%D0%B1%D1%83%D0%BA%D0%B0/>, посетен на 28.06.2018 г.

¹⁹ Използван интернет източник: <http://priobshti.se/article/ot-uchiteli/napravi-si-sam-igra-s-chashki-za-sustavyane-na-izrecheniya>, посетен на 06.11.2017 г.

то на думи, така и съставянето на изречения. Обогалява се техният лексикален запас, подобрява се умението им за свързана реч, както и фината им моторика.

✓ *Писане с капачки* (дейност по авторска идея). Ползва се кутията с изображения от предходната дейност. Пред детето са разположени капачки от пластмасови бутилки, на които са изписани букви. На детето се предоставя дъска, на която са залепени изрязани отвори от бутилки. След като види съответното изображение, детето изписва думата на дъската, като завива капачката с буквата на съответните отвори. По този начин се подпомага зрително-моторната координация око–ръка, която е в основата на стимулиране на фината моторика за писане.

✓ *Гривна от мъниста*. Подреждане на сини и червени мъниста с различни размери на връв за съставяне на звуков модел на думата; подреждане на високи, големи и малки мъниста и „джапанки“ за моделиране на изречение²⁰. Чрез играта учениците се научават да моделират думи и изречения и същевременно се подобрява фината им моторика.

✓ *Малки дъски за букви* (адаптиран вариант по: Navratilová, M., 2013, 84–86). Използва се чувството на допира, докато децата се учат да четат. Развива се фината моторика. Буквите се подреждат върху малка дъска отляво – надясно, което позволява да се осъществи подготовка за писане, спазване на редовете и оставяне на пространство между думите. Може да бъде въведен и състезателен елемент на работа. Децата непрекъснато трябва да бъдат питани за това дали дадена дума означава нещо. По този начин се стимулира процесът четене с разбиране. Те могат сами да съставят думи, чрез което се разширява техният речников запас.

Работата с пластмасови табла на учениците дава възможност чрез докосването като сетивно познание за по-ефективното усвояване на звуковата форма на думите. Перцептивните процеси оптимално съдействат за възприемането на звука като фонетична единица.

✓ *Игри на думи, съчетани с физически дейности*. При подаване на топка, изкачване на стълби, подскоци и други физически активности, на детето се задават въпроси, на които да отговори, да довърши изречение или съчетание от думи. Пример: *Игра с топка*. *На детето се подава топка и се задава прилагателното име „красива“*. *От детето се очаква да хване топката и да я върне, произнасяйки подходяща дума, която се съгласува по род и число със зададената дума – „природа“, „птица“ и т.н.*

✓ *Сюжетно-ролеви игри*. За да се предотврати стихийното развитие на играта и за да може тя да се развие в целия си обем и да постигне резултатите си, е необходимо обособяването и разгръщането ѝ в няколко насоки: първата проследява изменението на заместването като основен механизъм за преоб-

²⁰ Използван интернет източник: <http://priobshti.se/article/ot-roditeli/napravi-si-sam-grivnichki-ot-munista-za-po-lesno-i-zabavno-uchene>, посетен на 06.11.2017 г.

разуване на реалното действие в игрово; втората може да се проследи във връзка с изменението на тематиката и съдържанието ѝ, което е обусловено от усъвършенстването на използваните в играта моделиращи средства; третата се свързва с пресъздаването на съвместната дейност и отношенията между възрастните и нейното обществено-функционално разделение, което довежда до необходимостта действията и взаимодействията между партньорите и играта да се съгласуват (Иванова, Г., 2004: 187–192);

✓ *Театрализираните игри.* В тези игри детето възстановява в съзнанието си целия сюжетен скелет, облича в реч възприетото по зрителен път и достроява случката, опирайки се на логиката на сюжетното развитие. Движението и мимиката улесняват и същевременно обогатяват изграденото само по речев път, дават простор на детската инициатива (пак там: 192–198). По този начин театрализираните игри се превръщат в емоционален стимул за продуциране на реч.

На много деца им е по-лесно да разговарят от името на героя, чиято роля изпълняват. Това провокира у тях по-голяма емоционална изразителност, вживяване в ролята и импровизации. Това способства за изграждане на по-уверена и по-свободна емоционална реч в реалния живот (Боброва, Н., 2016: 6).

✓ *Моделът „Приказка–игра“.* Моделът, конструиран от Цветелина Панайотова, е насочен към 2–10-годишни деца и може да бъде прилаган и в семейна среда. Той има за цел развитие на езиковата култура и креативността на децата, ведно с двигателната активност. Включва комбинация от музика, художествено слово, игри, театър, песни, танци, изобразителни, приложни и конструктивно-технически дейности (Панайотова, Ц., 2012);

✓ *Ежедневни и конструктивни дейности,* съчетани с разказ на родителя и децата за извършваните дейности. „Един добър начин да научим децата на разни думи е да говорим за всичко, което правим заедно с тях“ (Холт, Д., 2010: 102). Чрез тях се стимулира формирането на уменията за водене на монологична реч и за участие в диалогична реч.

✓ *Семейни игри* („Не се сърди човече“, „Опознай България“, флаш карти и други). Изпълнение на игрите според указанията. По време на игрите родителите обясняват правилата на игрите и провокират децата да разказват за действията, които извършват или които биха или не биха извършили, както и да описват различните фигури и елементи на играта.

✓ *Приказни карти* – „Детски покер“ (адаптиран вариант по: Navratilová, M., 2013, 84–86). Карти с отпечатани на тях всички букви от азбуката и приказни герои. Чрез картите се стимулира фината моторика (най-вече на палеца, показалеца и средния пръст). Може да се използват за: разказване по картинки; задачи за разрешаване на проблеми; задачи за трениране на визуалната памет чрез скриване на части от картите.

✓ Посещения на библиотеки, музеи, изложби, куклен театър, фестивали и други културни събития, съдействащи за овладяване на българския език.

Предложените активности нямат претенция за изчерпателност. Тяхната цел е да се дадат насоки за работа на родителите, а също така и да провокират генерирането на нови идеи от учителите. Освен да стимулират езиковото развитие на децата, дейностите за стимулиране процеса на оgramотяване в условията на семейна среда трябва да бъдат подчинени на определени принципи.

Основният принцип, определящ актуалността на педагогическото образование, е този, че родителите са най-влиятелните възпитатели на децата си (Пенев, Р., 2006: 222).

Друг принцип е този за **съзнателността**. Той поставя проблема „Може ли родителят да ръководи интелектуалната дейност на децата до издигане на равнището им на съзнателност?“. Според И. Колева, специалист по етнопсихопедагогика, при децата билингви има високо равнище на рефлексия, тъй като „двуезичието може да се разглежда като фактор, който ускорява поява на осъзнаването на процеса на конструиране на граматични структури при деца, владеещи добре и втори език, в случая – български“ (Колева, И., 2003: 200). Те имат по-малък обем езикови знания, но поради сложните психолингвистични процеси на вътрешния мисловен превод, в по-голяма степен осъзнават закономерностите на езика. Наред с това приложението на модела не заменя учителя с родителя. Педагогическият специалист има ключово място в предложената технология – той ръководи родителя в дейностите, чрез които се стимулира процесът на оgramотяване в условията на семейна среда.

Принципът на *нагледността* отчита преобладаващото конкретнообразно мислене у малките ученици и ги включва в различни дейности. Ходът на мисленето е от конкретното, сетивното към абстрактното. В този процес ключово значение има речта, чрез която се описват предметите и явленията, техните свойства и връзки. Словесният съпровод илюстрира образа и помага за по-задълбочено опознаване на наблюдаваните обекти. Чрез него се проследява динамиката на извършваните действия и именно в това се състои и успехът на метода – употребата на глаголите, с помощта на които учениците в началния етап успяват да съставят изречения.

Предложените дейности следва да бъдат подчинени на „мултисензорния принцип в обучението“, обоснован от Яна Рашева-Мерджанова (2005), защото „езикът не само се учи, той се и съпреживява. А това е възможно на всяка възраст и по всяко време, стига да бъдат създадени за това подходящите условия“ (Стефанова, П., 2008).

В мултикултурна среда често срещана тенденция е децата да изпреварват в развитието си своите родители в интелектуален и социален аспект и да не могат да получават от тях адекватна помощ в подготовката си за училище. Това налага необходимостта учителят да дава знания, да посочва как

родителят да установи дали детето разбира това, за което учи, и как да го мотивира да приложи наученото.

За провеждане на ефективно обучение, което да стимулира процеса на ограмотяване в семейна среда, е необходима предварителна подготовка от страна на учителя. Тя се изразява в: годишно планиране на форми и дейности за работа с родители (в началото на учебната година); провеждане на тематични индивидуални обучения на родители за реализиране на подпомагащи детето дейности в процеса на ограмотяване по български език и литература (социално-педагогически тренинги, чрез които родителите да получат необходимите знания, умения и отношения за провеждане на планираните дейности); формулиране на индивидуални, ежеседмични, ежемесечни, тримесечни задачи за стимулиране на познавателната активност (възприемане), разбиране и приложение (по таксономията на Бенджамин Блум (Bloom, B., 1956) на разработения в клас учебен материал; формиране на навици за самостоятелна работа; други разработки.

Учителят е този, който привлича родителя в различните форми на взаимодействие. Необходимо е да бъде не само посредник, а съучастник и да съпреживява всичко. В този смисъл Б. Мизова посочва, че за да бъде един учител ефективен и пълноценен в своята непосредствена професионална изява, освен общопедагогическата и специалнометодическата компетентности, е важно той да притежава висока социална компетентност и да полага „непрекъснати усилия да се развива като компетентен комуникатор в срещите му с многобройните субекти в училищна среда“ (Мизова, Б., 2015: 5). Чрез консултиране, даване на препоръки и указания за извършване на определени дейности и задачи; чрез организиране на работни сесии и семинари за уменията и стратегиите за учене; чрез дискусии и лекции учителите могат да оказват помощ на родителите при прилагане на технологията (по: Петров, П., М. Атанасова, 2003: 219). Задачите, които се поставят, изискват участие на родителя при изпълнението им, а това, от своя страна води до укрепване на релацията „родител–дете“.

Запознаването на родителите с технологията за стимулиране процеса на ограмотяване и за осигуряване на ефективното ѝ приложение в семейна среда се реализира чрез различни форми и методи на социалнопедагогическия тренинг. Чрез него се формират умения у родителите да: направляват своето поведение, овладяват ефективни умения за успешно общуване, установяват контакт, анализират поведението си, разбират позицията на другия. Социалнопедагогическият тренинг дава възможност да се овладеят разнообразни техники за осъществяване на оптимално общуване с децата (пак там: 158). А неговият успех до голяма степен зависи от уменията на ръководителя да създаде група и климат на взаимно доверие, сигурност и чувство за принадлежност към групата (по: Тоцева, Я., 2001: 159)

Приложението на социалнопедагогическите тренинги осигурят необходимата практическа подготовка на родителите за приложение на ефективно взаимодействие с децата, насочено към стимулиране процеса на ограмотяване в условията на семейна среда.

Тренингът „Сътрудничество между учители и родители за подобряване на резултатите от обучението по български език и литература в мултикултурна среда в прехода детска градина – начално училище“ (Полихронов, Д., 2018: 148–171) е насочен към постигане на сътрудничество между учители и родители за осъществяване на дейности за стимулиране процеса на ограмотяване в условията на семейна среда като предпоставка за формиране на езиковите и речевите компетентности на учениците в мултикултурна среда. Предназначен е за учители в детски градини и в началния етап на основната образователна степен, както и за родители на деца в задължителна предучилищна възраст и родители на ученици в първи клас.

Приложението на различни форми и методи на социалнопедагогическия тренинг осигурява необходимата практическа подготовка на родителите в мултикултурна среда за приложение на ефективно взаимодействие с децата, насочено към стимулиране процеса на ограмотяване в условията на семейна среда. Темите са подбрани така, че да съдействат за формиране на положителни нагласи към ученето като ценност, за изграждане на комуникативни умения и ценностни ориентации, които са основа за сътрудничество и за овладяване на разнообразни форми и средства за оценяване постиженията на учениците и резултатите от обучителния процес.

Демократизирането и хуманизирането на образователния процес в съвременното педагогическо пространство изискват нов подход към проверката и оценката на знанията, уменията и отношенията, които учениците овладяват в процеса на обучението. Ето защо те не трябва да бъдат самоцел, а средство за пълноценната им подготовка за живота, за тяхната социална реализация (по: Петров, П., 2016: 247–248).

В съвременния образователен процес все по-често се говори за „формиращо оценяване“ – оценяване, чрез което да се учи по-добре. Успехът на този вид средство за диагностика на обучението е в „обратната информация, на основата на която се взема методически решения за усъвършенстване на обучението по български език, за идентифициране на грешките, слабостите и трудностите при овладяване на езиковата подготовка“ (Ангелова, Т., 2012).

В съответствие с измененията на Наредба 11 от 1 септември 2016 г. за оценяване на резултатите от обучението на учениците (чл. 9, чл. 22, чл. 23), учениците ще бъдат оценявани с качествени показатели, чиито символи ще бъдат определяни от училищата и ще съответстват на всеки един от показателите – отличен, мн. добър, добър, среден, слаб. Това е израз на развивашото оценяване. Чрез него всички участници в образователния процес

ще имат информация за резултатите от обучението. Оценката ще продължи да изпълнява своята функция, но няма да има досегашния количествен и качествен израз, а ще бъде съобразена с индивидуалните психофизиологически потребности на децата в тази възраст.

В предложената технология се предвижда система за оценяване от родителите в семейна среда. Вместо родителят да е пасивната страна, реципиентът във връзката „учител–родител“, който получава информация за придобитите от ученика знания, умения и отношения, за неговото развитие и поведение, той влиза в активна роля. Той е този, който се развива, стимулира, възпитава и подава информация към учителя – една изключително отговорна позиция, в която родителят трябва да осъзнае необходимостта да бъде коректен и обективен.

Избраната форма за материализиране на оценката е „дневник“ (приложение 2), в който за всеки ден, когато са провеждани активности с децата, се поставят придобилите широка популярност в социалните мрежи емотикони (J

университетски преподаватели	5
експерти РУО на МОН	4
специалисти в общини	3
директори училища България	3
учители в началния етап в училища България	20
учители в групи за целодневно обучение в България	4
директори и учители на български училища в чужбина	9
общ брой експерти	48

Консистентността на айтемите се изследва чрез процедурата за оценка на вътрешната съгласуваност Алфа на Кронбах (Cronbach, L., 1988: 63–70). В таблици 2–4 са представени коефициентите на надеждност на вътрешната съгласуваност на критериите в рейтинг скалите на всяка една от трите технологии:

Таблица 2. Новост, оригиналност – технология 1

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,943	,936	13

Таблица 3. Новост, оригиналност – технология 2

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,931	,917	13

Таблица 4. Новост, оригиналност – технология 3

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,945	,949	13

Всички получени стойности попадат в интервала 0,9–1,0, което демонстрира отлично равнище на доброкачественост в съответствие с таблицата за оценка на качеството на скалата (по: Джонев, С., 2004: 47).

В таблици 5–7 са представени оценките на педагогическите специалисти, взели участие в емпиричното изследване:

Таблица 5. Новост, оригиналност – технология 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	умерена	4	8,3	8,3	8,3
	висока	44	91,7	91,7	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

Таблица 6. Новост, оригиналност – технология 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	умерена	6	12,5	12,5	12,5
	висока	42	87,5	87,5	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

Таблица 7. Новост, оригиналност – технология 3

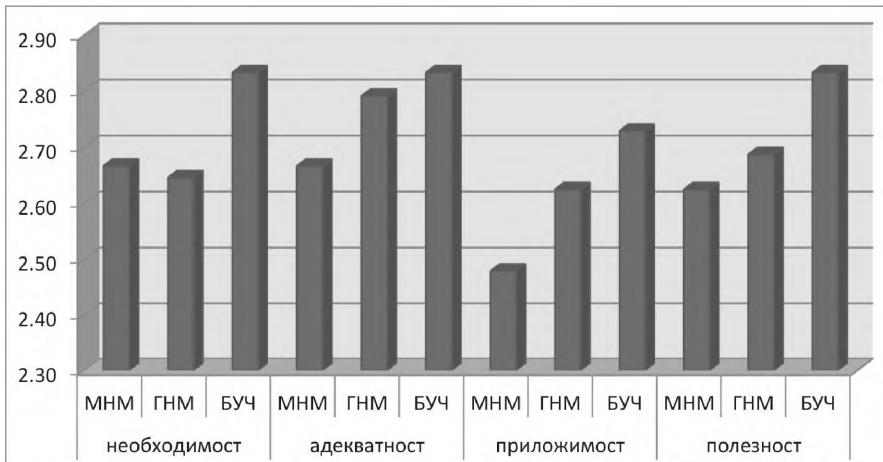
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	умерена	2	4,2	4,2	4,2
	висока	46	95,8	95,8	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

По отношение на първия критерий – новост и оригиналност на педагогическата технология, всички са оценени високо от експертите.

И трите педагогически технологии получават висока оценка по отношение на тяхната актуална *необходимост*, *адекватност* съобразно ДОС и спецификата на работа в мултикултурна среда, практическа *приложимост* и практическа *ползност* както за училища в малки населени места (*МНМ*) – села и малки градове, и големи населени места (*ГНМ*) – областни градове и столица, така и за български училища в чужбина (*БУЧ*) (хистограми 1–3).

Хистограма 1.

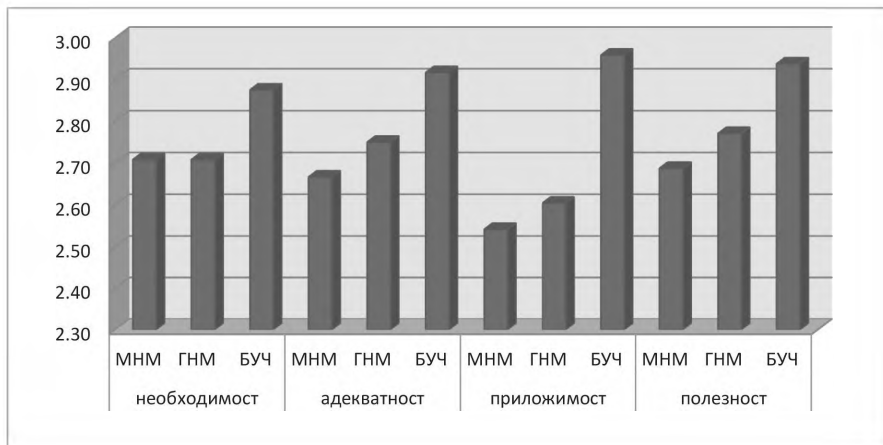
Необходимост, адекватност, приложимост и полезност на педагогическа технология 1



Хистограма 1 показва оценките от експертите на педагогическа технология 1 – тренинг за учители и родители за подобряване на резултатите от обучението по български език и литература в мултикултурна среда в прехода детска градина – начално училище. Преобладаващата част от експертите оценяват високо технологията. Според тях тя е най-необходима, адекватна, практически приложима и полезна за българските училища в чужбина. 9 от експертите (29,8%) посочват, че практическата приложимост на технологията в малки населени места е умерена степен.

Хистограма 2.

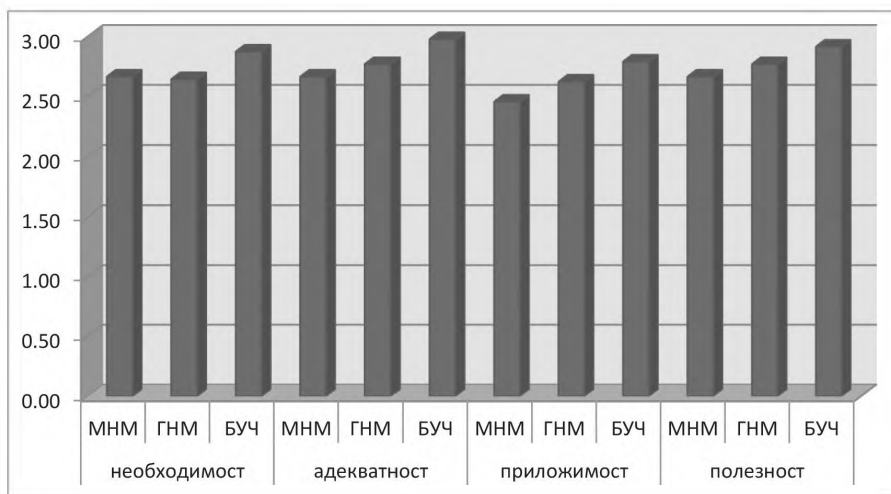
Необходимост, адекватност, приложимост и полезност на педагогическа технология 2



Педагогическа технология 2 – за стимулиране на четирите основни умения – слушане, четене, говорене и писане, формирани в процеса на оgramотяване в първи клас също получава висока оценка от експертите. По различните критерии средните стойности на оценките варират между $\mu=2,54$ и $\mu=2,96$.

Хистограма 3.

Необходимост, адекватност, приложимост и полезност на педагогическа технология 3



Хистограма 3 отразява графично оценките на експертите по критерии относно педагогическа технология 3 – за стимулиране процеса на оgramотяване в условията на семейна среда. Средните стойности отново са между 2 (умерена степен) и 3 (висока степен). Те варират от $\mu=2,46$ до $\mu=2,98$.

Може да се обобщи, че педагогическите технологии получават висока оценка от поканените експерти. Средните стойности на оценките на експертите варират от $\mu=2,46$ до $\mu=2,98$. При изготвяне на хистограмите не се премахват нулевите стойности, отразяващи липсата на отговор на трима от експертите – учители, преподаващи в български училища в чужбина, които не оценяват педагогическите технологии по отношение на актуална необходимост, адекватност съобразно ДОС и спецификите за оgramотяване в мултикултурна среда, практическа приложимост и практическа полезност за училища в малки населени и големи населени места в България.

Данните от математико-статистическата обработка на рейтинг скалите за всяка една от дидактическите технологии се потвърждават и от качествения (интерпретативен) анализ на мненията и препоръките на различните групи експерти:

- **Педагогическа технология 1:**

Университетските преподаватели оценяват високо предложената педагогическа технология. Поставената цел за формиране на отношения на сътрудничество между учители и родители отговаря на нуждите на нарастващия мултикултурализъм в днешната образователна ситуация, а актуалността му се измерва и с неговата обвързаност с Конвенцията за правата на детето и със Закона за предучилищно и училищно образование (ЗПУО). Посочва се, че целите, задачите и програмата на тренинга, както и неговото съдържателно разгръщане, са разработени професионално. В перспективен план се препоръчва популяризиране на акцентите в технологията – целостта, синтеза и силата на преживяванията в партньорите в образователния процес – учителите и родителите/възрастните отговорни за детето.

Върху съобразеността с изискванията, посочени в Държавния образователен стандарт (ДОС) за гражданско, екологично и интеркултурно образование и други и възможността за осъществяване на приемственост с ДОС за предучилищно образование, акцентират в оценката си *експертите от Регионалните управления по образованието (РУО) на Министерство на образованието и науката (МОН)*. Те отбелязват, че предложената технология е оригинална и може да се приложи в българските училища, независимо от тяхното местонахождение.

Експертите от общините също оценяват високо тренинга с учители и родители, но препоръчват провеждане на обучение на педагогическите специалисти относно приложението на технологията за ефективното ѝ приложение в педагогическата практика.

Директорите на училищата в България препоръчват приложението на технологията в педагогическата практика.

Учителите, преподаващи в началния етап на основната степен на образование в училища в села, малки и големи градове и в столицата, приветстват и подкрепят представената педагогическа технология. Оценяват тренинга като иновативен, а приложението му ще допринесе за подобряване на резултатите по български език и литература в началния етап на основната образователна степен в мултикултурна среда. Според тях представената технология ще допринесе за постигане на приемственост между детската градина и началното училище. Включването на родители е важно условие за постигане на трайни резултати в образователния процес.

Учителите отбелязват, че в българските училища съществуват много проблеми, които съпътстват учениците в мултикултурна среда и техните родители във връзка с достъпа им, интегрирането и постигането на успех в образователната система, а тези проблеми водят до ниска степен или липса на образование, невъзможен достъп до пазара на труда и социално неравенство. Представителите на различните етнически малцинства изпитват недоверие

към училището, смятат го за чужда територия, непозната за тях; не го припознават като място, където ще се чувстват комфортно и ще придобият знания и умения за обкръжаващия ги свят и живота. Децата живеят преди всичко в затворена общност и почти никой не обръща внимание на развитието на способностите им за езиково и социално общуване. Затова, още през първата им година в училище, тези деца постигат много ниски резултати и загубват в ранна възраст мотивация да учат. А и когато родителите не могат да помогнат, проблемите се задълбочават. Това се дължи не толкова на тяхното нежелание, колкото на невъзможността им, защото няма родител, който да е безгрижен за детето си, но има родители, които не знаят как да помогнат не само на детето си, но и на себе си – защото са или много малки на възраст и са родили това дете в периода на своето все още неизживяно детство, или няма кой да им покаже „пътя“ към свободата на тяхната личност.

В тази връзка се препоръчва в тренинга в по-висока степен да бъде засъщаването от страна на семействата, че огромяването и образованието са условие за успех. Семейството трябва да постави усвояването на езика и огромяването като приоритет.

При работа в мултикултурна среда родителите може да се привлечат като партньори чрез участие в дейности на класа, спортни дейности и други, т.е. отговорности, които могат да поемат. Трябва да се има предвид, че голяма част от тези семейства са непълни (поради отсъствие на родителите в чужбина) и децата се отглеждат от по-възрастни настойници.

Едновременно с това в селата и малките градове родителите са с по-ниска грамотност и неправилни речеви практики. Голяма част от родителите на ученици, чийто майчин език не е български, не владеят официалния език или са неграмотни, поради което трудно се включват в дейностите на училището. В този смисъл се посочва, че при работа с неграмотни и слабограмотни родители не е възможно да се разчита на тях при провеждането, например, на тестове за училищна готовност и самостоятелното провеждане с децата от страна на родителите им или за звукова работа и процедури за запознаване с буквите.

Учителите в групите за целодневна организация на учебния ден посочват, че във всяко училище педагогическите специалисти имат нужда от подобен тренинг. Привличането на учители от детската градина е добре за осъществяване на плавния преход към училище и подобряване на сътрудничеството, а привличането на родители в тренинга е иновативен момент.

Учителите в българските училища в чужбина определят предложената технология като „една чудесна алтернатива за работа“ с децата от подготвителната група и в началния етап на основната образователна степен. Според тях целите, задачите и методите на работа са много обстойно и конкретно изложени, а темите са успешно подбрани, така че да съдействат за формиране на положителна нагласа към учението като ценност, за изграждане на комуни-

кативни умения и ценностни ориентации, които са основа за сътрудничество и за овладяване на разнообразни форми и средства за оценяване постиженията на учениците и резултатите от образователния процес.

- **Педагогическа технология 2:**

Университетските преподаватели посочват, че педагогическата технология за стимулиране на четирите основни комуникативни умения стъпва на научна осведоменост, на умения за пренос на познание от полето на теорията в полето на практиката, на отлична ориентация в модерните образователни подходи. Определят я като приложима и необходима, като „адаптивна спрямо знанията и уменията на учениците“. Според тях тя „осигурява творчески подход със своята вариантност, а холистичният подход осигурява резултатност“. Референциите им са свързани с конструирането на синтезни упражнения, които да включват участие на повече сетива и засилено внимание на двигателната дейност. Препоръките им са насочени към популяризиране на практическата приложимост на модела сред учителите.

Експертите от РУО на МОН характеризират педагогическата технология като актуална, адекватна и оригинална. Посочват високата степен на практическа ѝ полезност сред учениците в първи клас, включително в българската образователна система.

Директорите на училищата в България препоръчват приложението на технологията в педагогическата практика.

Според *учителите, преподаващи в началния етап на основната степен на образование в училища в села, малки и големи градове и в столицата*, подходът за структуриране на технологията е интересен, а всички предложени дейности съдействат за овладяване на комуникативноречевата компетентност в периода на огромяване. Те определят технологията като актуална, съобразена с ДОС и спецификата на работа в мултикултурна среда и необходима в работата на всеки учител при огромяването за стимулиране на уменията – слушане, четене, говорене и писане.

Практическата приложимост на предложената технология много зависи от състава на класа. За развитие на езиковата компетентност на учениците, чийто майчин език не е българският, е подходящо разработването на компенсиращи програми, чрез които се работи индивидуално за преодоляване на затрудненията. Технологията за стимулиране на четирите основни умения по Общата европейска езикова рамка предлага именно такива дейности – интересни и приложими както за учителя, така и за учениците билингви. Игровите ситуации в предучилищна и начална училищна възраст обогатяват познанията на децата и подпомагат процеса на обучение; допринасят за формиране на умствени действия и операции, развиват личностните и интелектуалните им

качества. Чрез поставянето в определени роли се улеснява адекватното възприемане и осмисляне на абстрактните езикови понятия.

Идеите за приложение на артикулационната гимнастика като подготовка за правилно изговаряне на звуковете, както и адаптирането на метода за четене на М. Навратилова като начин за преодоляване на буквуването при четене се определят като интересни и иновативни.

Вдъхновени от предложените идеи, някои от учителите предлагат застъпване в по-голяма степен в процеса на ограмотяване на музиката и танца като универсални езици. Те предлагат също други дейности, свързани с рисуването с букви – „Веселите букви“, „Буквите оживяват“ и „В страната на буквите“ (децата да преобразуват, да дорисуват буквите и да ги превръщат в герои). Те препоръчват, водени от опита си, при подчертаването и маркирането на букви и думи, да се ползват текстове с по-едър шрифт, както и по-голямо застъпване на информационните технологии и електронните помагала в процеса на ограмотяване.

По-прагматични учители отбелязват, че част от дейностите изискват допълнително финансиране, а училищата в малките населени места разполагат с ограничен бюджет. Други се опасяват, че 30-минутният учебен час на първокласниците няма да е достатъчен за приложението на технологията. Според тях замисълът предложените активности са „невероятни“, но може би трябва да се апробират и в други специални часове, в които децата ще имат възможност да почувстват свободата на мисълта, да се почувстват освободени, можещи и намерили пътя в трудния лабиринт.

Такива са часовете *в групите за целодневна организация на учебния ден, а учителите*, преподаващи в тях, ги припознават като иновативни и приложими.

Според *учителите в българските училища в чужбина* технологията е полезна, актуална и адекватна, но времето, с което учителите в училища в България разполагат за усвояване на определен обем на знания от учениците, с определени учебници и материали от МОН, не позволяват гъвкавост и иновативност в процеса на работа. Използваните дидактични похвати са съобразени с новия подход в много европейски училища.

Българските учители в чужбина високо оценяват изложението на технологията за постигане на комуникативноречевата компетентност в обучението по български език и литература в подготвителната група и в началния етап чрез паралелно и синхронно овладяване на езиковите умения – слушане, четене, говорене и писане. Според тях дидактическите похвати са съобразени с новия подход. Те споделят, че под една или друга форма са прилагали в практиката си част от предложените дейности и резултатите са положителни по отношение развитието на речта на учениците. Акцентират на това, че емоцията в образователния процес е важен фактор, защото за да бъде научен, езикът трябва да се съпреживява.

- **Педагогическа технология 3:**

От направения контент-анализ на мненията и препоръките на *университетските преподаватели* може да бъде обобщено, че технологията за стимулиране процеса на ограмотяване в условията на семейна среда е иновативна, научно прецизирана и практически полезна за малкото дете и за адекватното поведение на неговите родители. Направени са препоръки в посока на отчитане на ранната социална ситуация у нас, свързана с включване в домашната подготовка на децата на родителите с нисък или без образователен ценз, част от които дори не говорят български език, чрез: подбор на книги, съвместни четения, затвърдяване на познавателна информация и пр.

Експертите, преподаващи в сферата на висшето образование, посочват, че нейната научната обоснованост е убедителна и несъмнено тя има качества за успешно осъществяване в практиката. В тази връзка се препоръчва нейното разпространяване и популяризиране сред учителската и родителската общности.

Експертите от РУО на МОН характеризират педагогическата технология като актуална, адекватна и оригинална. Посочват високата степен на практическа ѝ полезност сред учениците в първи клас, включително в българската образователна система.

Директорите на училищата в България препоръчват приложението на технологията в педагогическата практика.

В своите коментари по отношение на технологията за стимулиране процеса на ограмотяване в семейна среда *учителите, преподаващи в началния етап на основната степен на образование в училища в села, малки и големи градове и в столицата* обръщат внимание на факта, че комуникацията между учители и родители е от съществено значение както за психологическия комфорт на детето, така и за стимулиране на познавателното и личностно му развитие. В много случаи обаче при работа в мултикултурна среда родителите или настойниците декларираят готовност за съдействие и стимулиране процеса на ограмотяване в условията на семейна среда, но не идентифицират себе си като фактор за езиковото развитие на детето си. Те отбелязват, че в малкото училище, в малкото отдалечено от града селце „не можем да задължим родителите, но трябва да ги убедим, че оказването на помощ на децата им подкрепя формите на взаимодействие в триадата учител–дете–родител”.

Препоръчва се да бъдат предвидени съвместни дейности със семействата, като родителят се привлече като партньор – в обогатяване на материално-техническата база (изработване на украса), съвместни изяви в детски празници на деца и родители, спортни или трудови дни, както и приложение на фолклора на етносите като „един добър извор за привличане на семейството в ограмотяването. В тази насока вече има отчетени резултати за изграждане на сътрудничество между учители, родители и ученици и ангажиране на цялата общност в образователния процес (по-подробно: Полихронов, Д., 2017: 157–159; Полихронов, Д., 2017: 417–433).

Преобладаващата част от учителите определят дейностите като интересни и кореспондиращи с тези, предложени за приложение в класната стая. По този начин се компенсира недоброто владение на българския език. Те категорично заявяват, че приложението на технологията ще доведе до по-високи резултати в процеса на обучение и ще спомогне за овладяването на българския език.

Учителите, преподаващи в групите за целодневна организация на учебния ден, припознават предложената технология като иновативна и приложима. Предлагат осъществяването на предложените дейности съвместно с родителите. По този начин те ще подпомогнат родителите в приложението на дейностите и ще осъществяват ефективен педагогически контрол върху изпълнението им.

Учителите в българските училища в чужбина оценяват педагогическата технология като полезна и интересна. Според тях тя е „ценен източник за стимулиране процеса на ограмотяване в мултикултурна среда на деца и родители, живеещи в чужбина“. Категорично заявяват, че ще я разпространят сред родителската общност.

Обобщение: Педагогическата практика има нужда от привличането на родителите в образователния процес. Предложените дейности се оценяват от експертите като иновативни, приложими и ефективни. Разработени са задълбочено, като застъпват разнообразни методи, насочени към подпомагане на учителите при формиране на теоретико-практическите им компетенции за изграждане на партньорски отношения с родителите в различни форми на педагогическо взаимодействие. Представените технологии доказват решаващата роля на семейството и учителя в началния период на възпитаване и обучение на децата. От подобно сътрудничество имат особена необходимост всички ученици от българските училища в чужбина и живеещите в малките населени места в България. В столицата и областните градове възможностите за разнообразие в обучението са по-големи. Родители и учители са длъжни да осигурят спокойна обстановка, в която детето да расте, да се възпитава и израства като личност. В резултат на това те предлагат технологиите да достигнат до масовите училища, училищни настоятелства, детски градини, семейства, за да се прилагат.

Заклучение

Постигането на равнище на функционална грамотност е предпоставка за осигуряване на възможност за личностно и обществено развитие и за постигането на интелигентен, приобщаващ и устойчив растеж. Във връзка с това ключов фактор за цялостното обучение на учениците е разрешаване на проблема с ранно установяване на езиковите и обучителни затруднения при четене и писане, с преодоляване на интерферентните влияния от майчиния език при ученици от етническите малцинства и със създаване и поддържане

на мотивация за четене, разбираемо преди всичко като начин за общуване в различни житейски ситуации.

Овлабяването на езика (устната и писмена реч), в това число и процесът на начално огромяване, свързан със запознаването със звуковете и буквите и формирането на умения и навици за четене и писане, е в основата на еволюцията на човешкото съзнание – най-глобалната на земята. Чрез познанието, чрез четенето и писането, се осъзнава потребността за духовно развитие, защото без езика човек не може да учи и да развива потенциала в себе си. Чрез езика и речта се постига емоционалната грамотност – емоционалното израстване и управлението на емоциите. Приложението на модела за огромяване в мултикултурна среда в първи клас в масовата практика, основан на специфичните процесуално-съдържателни параметри на огромяването на ученици в мултикултурна среда дава възможност да се формират на по-високо равнище езиковите, комуникативноречевите, литературните и социокултурните компетентности на децата за постигане на адекватно равновесие със заобикалящата среда в комуникативен аспект.

ЛИТЕРАТУРА

- Александров, Б. (1989) Програма за възпитателна работа в детската градина с деца от семейства с изостанала култура, които владеят български език (експериментален вариант). София. [Aleksandrov, B. (1989) Programa za vazpitatelna rabota v detskata gradina s detsa ot semeystva s izostanala kultura, koito vladeyat balgarski ezik (eksperimentalen variant). Sofia.]
- Ангелова, Т. (2012) Оценяването в обучението по български език. Изд. Просвета, София. [Angelova, T. (2012) Otsenyavaneto v obuchenieto po balgarski ezik. Izd. Prosveta, Sofia.]
- Батоева, Д. (1988) Комплексна методика за диагностика на училищната зрелост на 5–6-годишните деца преди постъпването им в училище. – В: Педагогическа диагностика. (Под ред. на Г. Бижков). Изд. Народна просвета, София. [Batoeva, D. (1988) Kompleksna metodika za diagnostika na uchilishtnata zrelost na 5–6-godishnite detsa predi postapvaneto im v uchilishte. – V: Pedagogicheska diagnostika. (Pod red. na G. Bizhkov). Izd. Narodna prosveta, Sofia.]
- Башовски, И., Б. Минчев, И. Банова, Н. Минчева (1996) Психологично изследване на детето в начална училищна възраст. Изд. Веста Словена – ЖГ, София. [Bashovski, I., B. Minchev, I. Banova, N. Mincheva (1996) Psihologichno izsledvane na deteto v nachalna uchilishtna vazrast. Izd. Vesta Slovena – ZhG, Sofia.]
- Бижков, Г., Ф. Стоянова (2004) Тест за диагностика на децата за училище. УИ „Св. Климент Охридски“, София. [Bizhkov, G., F. Stoyanova (2004) Test za diagnostika na detsata za uchilishte. UI „Sv. Kliment Ohridski“, Sofia.]
- Боброва, Н. (2016) Монтесори вкъщи. Развитие на речта. Изд. Асеновци, Велико Търново. [Bobrova, N. (2016) Montesori v kashti. Razvitie na rechta. Izd. Asenevtsi, Veliko Tarnovo.]

- Боянова, В. (2001) Родители и деца. Изд. Веда Словена – ЖГ, София. [Boyanova, V. (2001) Roditeli i detsa. Izd. Veda Slovena – ZhG, Sofia.]
- Буянов, Б. (2006) Танцуещият руски алфавит. – *Спорт в школе*, 6 (385). [Buyanov, B. (2006) Tantsuyushtiy ruskiy alfavit. – Sport v shkole, 6 (385).]
- Василева, Е. (2003) Детето в началното училище. Изд. Просвета, София. [Vasileva, E. (2003) Deteto v nachalnoto uchilishte. Izd. Prosveta, Sofia.]
- Василева, Е. (2007) Детето в началното училище. Изд. Фараго, София. [Vasileva, E. (2007) Deteto v nachalnoto uchilishte. Izd. Farago, Sofia.]
- Витанова, Н. (1992) Детска психология. Изд. Просвета, София. [Vitanova, N. (1992) Detska psihologia. Izd. Prosveta, Sofia.]
- Владиминова, Т., С. Македонска (1977) Обучение на деца на български турци. Програмирано ръководство за V група в детската градина. Изд. Народна просвета, София. [Vladimirova, T., S. Makedonska (1977) Obuchenie na detsa na balgarski turtsi. Programirano rakovodstvo za V grupa v detskata gradina. Izd. Narodna prosveta, Sofia.]
- Гарванова, М. (2014) Статистическа обработка и анализ на данни със SPSS. Изд. За буквите – О писменехъ, София. [Garvanova, M. (2014) Statisticheska obrabotka i analiz na dannii sas SPSS. Izd. Za bukviite – O pismenehy, Sofia.]
- Георгиева, М., Р. Йовева, С. Здравкова (2013) Обучението по български език и литература в началното училище. УИ „Еп. Константин Преславски“, Шумен. [Georgieva, M., R. Yoveva, S. Zdravkova (2013) Obuchenieto po balgarski ezik i literatura v nachalnoto uchilishte. UI „Ep. Konstantin Preslavski“, Shumen.]
- Гетова, К. (2013) Психолого-педагогическо пространство на развитието на детето. Изд. Анупис, София. [Getova, K. (2013) Psihologo-pedagogicheskoto prostranstvo na razvitiето na deteto. Izd. Anubis, Sofia.]
- Гроздев, С. (2002) Синергетика на ученето. – *Педагогика*, 7. [Grozdev, S. (2002) Sinergetika na ucheneto. – Pedagogika, 7.]
- Гюров, Д., В. Гюрова, И. Колева, Р. Пенев (2008) Модели на педагогическо взаимодействие семейство – детска градина. Изд. Просвета, София. [Gyurov, D., V. Gyurova, I. Koleva, R. Penev (2008) Modeli na pedagogicheskoto vzaimodeystvie semeystvo – detska gradina. Izd. Prosveta, Sofia.]
- Даскалова, Ф. (1991) Методика на обучението по роден език в детската градина. Изд. Просвета, София. [Daskalova, F. (1991) Metodika na obuchenieto po roden ezik v detskata gradina. Izd. Prosveta, Sofia.]
- Даскалова, Ф. (2003) Психолингвистика. Изд. Даниела Убенова, София. [Daskalova, F. (2003) Psiholingvistika. Izd. Daniela Ubenova, Sofia.]
- Джонев, С. (2004) Социална психология. Изследователски дизайн. Статистическа обработка – SPSS. Интерпретация: Том 5. Изд. СОФИ–Р, София. [Dzhonev, S. (2004) Sotsialna psihologia. Izsledovatel'ski dizayn. Statisticheska obrabotka – SPSS. Interpretatsia: Tom 5. Izd. SOFI–R, Sofia.]
- Димитров, И. (2010) Етнокултурна среда и психосоциално развитие. УИ „Св. Климент Охридски“, София. [Dimitrov, I. (2010) Etnokulturna sreda i psihosotsialno razvitie. UI „Sv. Kliment Ohridski“, Sofia.]
- Жекова, С., Ц. Асенов, П. Николов (1973) Детска психология. Изд. Народна просвета, София. [Zhekova, S., Ts. Asenov, P. Nikolov (1973) Detska psihologia. Izd. Narodna prosveta, Sofia.]

- Зайцев, Н. (1988) Письмо, Чтение, Счёт. Изд. Лань, Санкт Петербург. [Zaytsev, N. (1988) Pisymo, Chtenie, Schët. Izd. Lany, Sankt Peterburg.]
- Захариева, Р. (2004) Диагностика на развитието и поведението на детето. Диагностика. Прогностика. Корекция. Изд. Изкуства, София. [Zaharieva, R. (2004) Diagnostika na razvitiето i povedenieto na deteto. Diagnostika. Prognostika. Korektsia. Izd. Izkustva, Sofia.]
- Захариева, Р. (2010) Сътрудничеството между семейството и детската градина/училището за развитие на родителски умения. Изд. Изкуства, София. [Zaharieva, R. (2010) Satrudnichestvoto mezhdu semeystvoto i detskata gradina uchilishteto za razvitie na roditelski umenia. Izd. Izkustva, Sofia.]
- Захариева, Р. (2017) Пътешествие в родителството. Тетрадка за развиване на родителски умения. Изд. Изкуства, София. [Zaharieva, R. (2017) Pateshestvie v roditelstvoto. Tetradka za razvivane na roditelski umenia. Izd. Izkustva, Sofia.]
- Захариева, Р., К. Гетова (1999) Тестове за диагностика на психичното развитие на детето. УИ "Св. Климент Охридски", София. [Zaharieva, R., K. Getova (1999) Testove za diagnostika na psihichното razvitie na deteto. UI "Sv. Kliment Ohridski", Sofia.]
- Здравкова, С., Е. Манчева, Х. Кючуков (1997) Буквар АБВ с читанка за 1. клас на СОУ. Изд. Тилия, София. [Zdravkova, S., E. Mancheva, H. Kyuchukov (1997) Bukvar ABV s chitanka za 1. klas na SOU. Izd. Tilia, Sofia.]
- Здравкова, С., Е. Манчева (1997) Тетрадка-албум към буквар АБВ № 1 и № 2. Изд. Тилия, София. [Zdravkova, S., E. Mancheva (1997) Tetradka-album kam bukvar ABV № 1 i № 2. Izd. Tilia, Sofia.]
- Здравкова, С. (1998) Обучение в начална грамотност. Методическо ръководство. Изд. Макрос 2001, Пловдив. [Zdravkova, S. (1998) Obuchenie v nachalna gramotnost. Metodicheshko rakovodstvo. Izd. Makros 2001, Plovdiv.]
- Здравкова, С. (2004) Ограмотяване на децата в условия на билингвизъм. – *Начално образование*, 3. [Zdravkova, S. (2004) Ogramotyavane na detsata v uslovia na bilingvizam. – Nachalno obrazovanie, 3.]
- Иванов, С. (2016) Изисквания към програмата, организацията и оценяването на социалнопсихологическия тренинг. – *Българско списание по психология*, 1–4. [Ivanov, S. (2016) Iziskvania kam programata, organizatsiyata i otsenyavaneto na sotsialnopsihologicheskia trening. – Balgarsko spisanie po psihologia, 1–4.]
- Иванов, Г. (2014) Трансверсални умения в технологичното обучение. Изд. Кота, Стара Загора. [Ivanov, G. (2014) Transversalni umenia v tehnologichното obuchenie. Izd. Kota, Stara Zagora.]
- Иванова, Г. (2004) Педагогически технологии в играта. Изд. Сема 2001, Пловдив. [Ivanova, G. (2004) Pedagogicheskii tehnologii v igrata. Izd. Sema 2001, Plovdiv.]
- Иванова, Н. (2010) Обучението по български език и литература в мултикултурна среда в началния етап на основната образователна степен. Очаквани резултати от обучението по български език и литература и постижения в мултикултурна среда началния етап на основната образователна степен. Изд. Планета 3, София. [Ivanova, N. (2010) Obuchenieto po balgarski ezik i literatura v multikulturna sreda v nachalnia etap na osnovnata obrazovatelna stepen. Ochakvani rezultati ot obuchenieto po balgarski ezik i literatura i postizhenia v multikulturna sreda nachalnia etap na osnovnata obrazovatelna stepen. Izd. Planeta 3, Sofia.]

- Иванова, Н. (2014) Обучението по български език и литература в началния етап на основната образователна степен. Изд. Рива, София. [Ivanova, N. (2014) Obuchenieto po balgarski ezik i literatura v nachalnia etap na osnovnata obrazovatelna stepen. Izd. Riva, Sofia.]
- Иванова, Н. (2018) Формирането на компетентности в обучението по български език и литература в I–IV клас. Педагогически подходи за формиране на езикови, литературни, комуникативноречеви и социолингвистични компетентности у учениците в начален етап на основната степен на образование. РААБЕ, София. [Ivanova, N. (2018) Formiraneto na kompetentnosti v obuchenieto po balgarski ezik i literatura v I–IV klas. Pedagogicheski podhodi za formirane na ezikovi, literaturni, komunikativnorechevi i sotsiolingvistichni kompetentnosti u uchenitsite v nachalen etap na osnovnata stepen na obrazovanie. RAABE, Sofia.]
- Ирасек, Я. (1988) Диагностика на училищната зрелост. – В: Диагностика на психичното развитие. (Под ред. на Й. Шванцара). Изд. Наука и изкуства, София. [Irasek, Ya. (1988) Diagnostika na uchilishtnata zrelost. – V: Diagnostika na psihichnoto razvitie. (Pod red. na Y. Shvantsara). Izd. Nauka i izkustva, Sofia.]
- Калчев, П. (2005) Готовност за обучение в училище. Тест за оценка на когнитивни аспекти. Изд. Парадигма, София. [Kalchev, P. (2005) Gotovnost za obuchenie v uchilishte. Test za otsenka na kognitivni aspekti. Izd. Paradigma, Sofia.]
- Кожухарова, П. (2008) Изоставашите ученици. Причини за затрудненията. Диагностика. Образователни стратегии. УИ „Еп. Константин Преславски“, Шумен. [Kozhuharova, P. (2008) Izostavashtite uchenitsi. Prichini za zatrudneniyata. Diagnostika. Obrazovatelni strategii. UI „Ep. Konstantin Preslavski“, Shumen.]
- Колева, И. (2003) Билингвална технология. Рефлексивният подход за обучение на деца от ромски произход. Изд. Гей Либрис, София. [Koleva, I. (2003) Bilingvalna tehnologia. Refleksivniyat podhod za obuchenie na detsa ot romski proizvod. Izd. Geya Libris, Sofia.]
- Колева, И., Л. Попова (2003) Родителите и образованието в междуетническа среда. Изд. Образование, София. [Koleva, I., L. Popova (2003) Roditelite i obrazovaniето v mezhduetnicheska sreda. Izd. Obrazovanie, Sofia.]
- Кючуков, Х. (1992) Педагогическа технология за развитие на свързана реч при 5–6-годишните деца билингви. UNICEF, София. [Kyuchukov, H. (1992) Pedagogicheska tehnologia za razvitie na svarzana rech pri 5–6-godishnite detsa bilingvi. UNICEF, Sofia.]
- Кючуков, Х. (1997) Тетрадка-албум към буквар АБВ № 3. Изд. Тилия, София. [Kyuchukov, H. (1997) Tetradka-album kam bukvar ABV № 3. Izd. Tilia, Sofia.]
- Кючуков, Х. (2004) Методика на обучението по български език и литература в началните класове в условия на билингвизъм. Изд. Просвета, София. [Kyuchukov, H. (2004) Metodika na obuchenieto po balgarski ezik i literatura v nachalnite klasove v uslovia na bilingvizam. Izd. Prosveta, Sofia.]
- Люблинска, А. (1984) За психологията на ученика от началната училищна възраст. Изд. Народна просвета, София. [Lyublinska, A. (1984) Za psihologiyata na uchenika ot nachalnata uchilishtna vazrast. Izd. Narodna prosveta, Sofia.]
- Мандева, М. (2006) Алгоритмите в обучението на преразказване – една конструктивна възможност за изграждане на речеви стратегии в ранна училищна въз-

- раст. – *Начално образование*, 3. [Mandeva, M. (2006) Algoritmit v obuchenieto na prerazkazvane – edna konstruktivna vazmozhnost za izgrazhdane na rechevi strategii v ranna uchilishtna vazrast. – *Nachalno obrazovanie*, 3.]
- Мандева, М. (2017) Методика на обучението по български език и и литература в 1.–4. клас: Начално оgramotyavane. УИ „Св. Св. Кирил и Методий“, Велико Търново. [Mandeva, M. (2017) Metodika na obuchenieto po balgarski ezik i i literatura v 1.–4. klas: Nachalno ogramotyavane. UI „Sv. Sv. Kiril i Metodiy“, Veliko Tarnovo.]
- Мандева, М. (2018) Съвременни проблеми на обучението по български език и литература – 1.–4. клас. Астарт, Пловдив. [Mandeva, M. (2018) Savremenni problemi na obuchenieto po balgarski ezik i literatura – 1.–4. klas. Astarta, Plovdiv.]
- Мизова, Б. (2015) Учителят като компетентен комуникатор. Инструменти за измерване на социалната компетентност и комуникативния стил на учителя. Изд. Колбис, София. [Mizova, B. (2015) Uchitelyat kao kompetenten komunikator. Instrumenti za izmervane na sotsialnata kompetentnost i komunikativnia stil na uchitelya. Izd. Kolbis, Sofia.]
- Мирчева, И., Е. Джамбазова. (2006) Докосване до природата. Активният контакт на детето от началното училище с природната среда. Изд. Веда Словена – ЖГ, София. [Mircheva, I., E. Dzhambazova. (2006) Dokosvane do prirodata. Aktivniyat kontakt na deteto ot nachalnoto uchilishte s prirodната среда. Izd. Veda Slovena – ZhG, Sofia.]
- Монтесори, М. (1932) Домъ на детето (детски градини). Изд. Ново възпитание, Враца. [Montesori, M. (1932) Doma na deteto (detski gradini). Izd. Novo vazpitanie, Vratsa.]
- Монтесори, М. Езикови познания. Монтесори метод (липсват индивидуализиращи белези за изданието). [Montesori, M. Ezikovi poznanja. Montesori metod (lipsvat individualizirashhti belezi za izdaniето).]
- Панайотова, Ц. (2012) Модел за креативно развитие на 2–10-годишни деца. Изд. Даниела Убенова, София. [Panayotova, Ts. (2012) Model za kreativno razvitie na 2–10-godishni detsa. Izd. Daniela Ubenova, Sofia.]
- Пиръов, Г. (1993) Децата и семейството. Психолого-педагогическо проблеми на семейството. СУ „Св. Климент Охридски“ – ЦИУУ, София. [Piryon, G. (1993) Detsata i semeystvoto. Psihologo-pedagogicheskoo problemi na semeystvoto. SU „Sv. Kliment Ohridski“ – TsIUU, Sofia.]
- Пелова, Е., К. Семизорова (2016) Моятa звукотека. Изд. Изкуства, София. [Pelova, E., K. Semizorova (2016) Moyata zvukoteka. Izd. Izkustva, Sofia.]
- Пенев, Р. (2017) Педагогическо образование на родителите (автореферат). София. [Penev, R. (2017) Pedagogicheskoo obrazovanie na roditelite (avtoreferat). Sofia.]
- Пенев, Р. (2006) Систематика и типология на семейното възпитание в детството. Изд. Веда Словена – ЖГ, София. [Penev, R. (2006) Sistematika i tipologia na semeynoto vazpitanie v detstvoto. Izd. Veda Slovena – ZhG, Sofia.]
- Петров, П. (2016) Съвременна дидактика. Изд. Авангард Прима, София. [Petrov, P. (2016) Savremenna didaktika. Izd. Avangard Prima, Sofia.]
- Петров, П., М. Атанасова (1999) Образованието и обучението на възрастните: Актуални проблеми. Изд. Веда Словена – ЖГ, София. [Petrov, P., M. Atanasova (1999) Obrazovaniето i obuchenieto na vazrastните: Aktualni problemi. Izd. Veda Slovena – ZhG, Sofia.]
- Петрова, В. (2006) Образователно направление „Български език“. С., 15–248. – В:

- Книга за учителя. Моливко. Дидактична система за подготвителна група в детската градина (6–7 г.) по всички образователни направления. (Под ред. Д. Гълбова). Изд. Слово, Велико Търново. [Petrova, V. (2006) *Obrazovatelno napravlenie „Balgarski ezik“*. S., 15–248. – V: *Kniga za uchatelya. Molivko. Didaktichna sistema za podgotvitelna grupa v detskata gradina (6–7 g.) po vsichki obrazovatelni napravlenia*. (Pod red. D. Galabova). Izd. Slovo, Veliko Tarnovo.]
- Петрова, Е., С. Алексиева, Ф. Петрова (1976) Овладяване на родния език в детската градина. Изд. Народна просвета, София. [Petrova, E., S. Aleksieva, F. Petrova (1976) *Ovladyavane na rodnia ezik v detskata gradina*. Izd. Narodna prosveta, Sofia.]
- Полихронов, Д. (2018) Ограмотяване на ученици в мултикултурна среда през погледа на родителите. Доклад на конференция „130 години университетска педагогика“, организирана от Факултета по педагогика на СУ „Св. Климент Охридски“. София. [Polihronov, D. (2018) *Ogramotyavane na uchenitsi v multikulturna sreda prez pogleda na roditelite. Doklad na konferentsia „130 godini universitetska pedagogika“*, organizirana ot Fakulteta po pedagogika na SU „Sv. Kliment Ohridski“. Sofia.]
- Полихронов, Д. Педагогическа технология за стимулиране на четирите основни умения – слушане, четене, говорене и писане, формирани в процеса на ограмотяване в първи клас. – *Педагогика* (под печат). [Polihronov, D. *Pedagogicheska tehnologia za stimulirane na chetirite osnovni umenia – slushane, chetene, govorene i pisane, formirani v protsesa na ogramotyavane v parvi klas*. – *Pedagogika* (pod pechat).]
- Полихронов, Д. (2017) Педагогические компетенции учителей, работающих в мультикультурной среде (начальный этап основной образовательной ступени). – В: Совершенствование музыкально-образовательного процесса: вопросы теории и практики: межвузовский сборник научных и методических статей. (Сост. Е.С.Полякова, Л.А.Захарчук). ИВЦ Минфина, Минск. [Polihronov, D. (2017) *Pedagogicheskie kompetentsii uchiteley, rabotayuschih v multikulturnoy srede (nachalnyi etap osnovnoy obrazovatelnoy stupeni)*. – V: *Sovershenstvovanie muzyikalno-obrazovatelnoy protsessa: voprosy teorii i praktiki: mezhvuzovskiy sbornik nauchnykh i metodicheskikh statey*. (Sost. E.S.Polyakova, L.A.Zaharchuk). IVTS Minfina, Minsk.]
- Полихронов, Д. (2018) Равнище на формираност на педагогическите компетентности на учителите за ограмотяване на ученици в първи клас в мултикултурна среда. – В: Сборник с научни доклади „Взаимодействие на преподавателя и студента в условията на университетското образование: традиции и иновации“. Изд. ЕКС-ПРЕС, Габрово. [Polihronov, D. (2018) *Ravnishte na formiranost na pedagogicheskite kompetentnosti na uchitelite za ogramotyavane na uchenitsi v parvi klas v multikulturna sreda*. – V: *Sbornik s nauchni dokladi „Vzaimodeystvie na prepodavatelya i studenta v usloviyata na universitetskoto obrazovanie: traditsii i inovatsii“*. Izd. EKS-PRES, Gabrovo.]
- Полихронов, Д. (2017) Стимулирование процесса обучения грамоте в условиях семейной среды. ООО „ВМ“, Санкт-Петербург. [Polihronov, D. (2017) *Stimulirovanie protsessa obucheniya gramote v usloviyah semeynoy sredy*. ООО „VVM“, Sankt-Peterburg.]
- Полихронов, Д. (2017) Сътрудничество между учители – ученици – родители чрез извънкласните форми на работа – клубове по интереси. – *Edu&Tech. Образование и технологии*, 8 (2). [Polihronov, D. (2017) *Satrudnichestvo mezhdu uchiteli – uchenitsi – roditeli chrez izvyunklasnite formi na rabota – klubove po interesi*. – *Edu&Tech. Obrazovanie i tehnologii*, 8 (2).]

- uchenitsi – roditeli chrez izvanklasnite formi na rabota – klubove po interesi. – Edu&Tech. Obrazovanie i tehnologii, 8 (2).]
- Полихронов, Д. (2018) Сътрудничество между учители и родители за подобряване на резултатите от обучението по български език и литература в мултикултурна среда в прехода детска градина – начално училище. – В: Практическо помагало „Вътрешноинституционална квалификация в мултикултурна среда в условията на детска градина“. Изд. Образование. [Polihronov, D. (2018) Satrudnichestvo mezhdu uchiteli i roditeli za podobryavane na rezultatite ot obuchenieto po balgarski ezik i literatura v multikulturna sreda v prehoda detska gradina – nachalno uchilishte. – V: Prakticheskoe pomagalo „Vatreshnoinstitutsionalna kvalifikatsia v multikulturna sreda v usloviyata na detska gradina“. Izd. Obrazovanie.]
- Полихронов, Д., Н. Иванова (2017) Уровень сформированности языковых компетенций: элементарная грамотность в первом классе. – *Поволжский педагогический поиск*, 2 (20). [Polihronov, D., N. Ivanova (2017) Uroven sformirovannosti yazykovyih kompetentsiy: elementarnaya gramotnost v pervom klasse. – Povoljskiy pedagogicheskiy poisk, 2 (20).]
- Полихронов, Д. (2017) Училище за родители – пренос на знания чрез диалог – Сборник с доклади „Хармония в различията“. За буквите – О писменехъ, София. [Polihronov, D. (2017) Uchilishte za roditeli – prenos na znania chrez dialog – Sbornik s dokladi „Harmonia v razlichiyata“. Za bukвите – O pismenehy, Sofia.]
- Полихронов, Д. (2018) Формиране на езиковите и речевите компетентности на учениците от етническите малцинства чрез технология за стимулиране процеса на ограмотяване в условията на семейна среда. – *Педагогика*, 5. [Polihronov, D. (2018) Formirane na ezikovite i rechevite kompetentnosti na uchenitsite ot etnicheskite maltsinstva chrez tehnologia za stimulirane protsesa na ogramotyavane v usloviyata na semeynna sreda. – Pedagogika, 5.]
- Рашева-Мерджанова, Я. (2016) Концептуализация и метарефлексивни равнища на научно теоретико-емпирично изследване. – *Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“*, Книга Педагогика, том 109. [Rasheva-Merdzhanova, Ya. (2016) Kontseptualizatsia i metarefleksivni ravnishta na nauchno teoretiko-empirichno izsledvane. – Godishnik na Sofiyskia universitet „Sv. Kliment Ohridski“, Kniga Pedagogika, tom 109.]
- Рашева-Мерджанова, Я. (2005) Мултисензорният принцип в обучението и в живота. Общи и частни аспекти. УИ „Св. Климент Охридски“, София. [Rasheva-Merdzhanova, Ya. (2005) Multisenzorniyyat printsip v obuchenieto i v zhivota. Obshti i chastni aspekti. UI „Sv. Kliment Ohridski“, Sofia.]
- Софрониева, Е. (2016) Ранно езиково обучение: модели у дома и в клас. УИ „Св. Климент Охридски“, София. [Sofronieva, E. (2016) Ranno ezikovo obuchenie: modeli u doma i v klas. UI „Sv. Kliment Ohridski“, Sofia.]
- Стаматов, Р. (2014) Детска психология. „Хермес“, Пловдив. [Stamatov, R. (2014) Detska psihologia. „Hermes“, Plovdiv.]
- Стефанова, П. (2008) Чуждият език в началния етап на основната образователна степен. – В: Университетски курс по ранно чуждоезиково обучение. (Съст. Шопов, Т., Л. Малинова, В. Вълканова). УИ „Св. Кл. Охридски“, София. [Stefanova, P. (2008) Chuzhdiyat ezik v nachalniya etap na osnovnata obrazovatelna stepen. –

- V: Universitetski kurs po ranno chuzhdoezikovo obuchenie. (Sast. Shopov, T., L. Malinova, V. Valkanova). UI „Sv. Kl. Ohridski“, Sofia.]
- Танкова, Р. (2012) Алтернативи по пътя към грамотността. Технологии за обучение по четене и писане на деца и неграмотни възрастни. Изд. Просвета, София. [Tankova, R. (2012) Alternativi po patya kam gramotnostta. Tehnologii za obuchenie po chetene i pisane na detsa i negramotni vazrastni. Izd. Prosveta, Sofia.]
- Танкова, Р. (2014) Дидактически технологии за начално овладяване на българския език с доминиращ майчин ромски и турски език. УИ „Паисий Хилендарски“, Пловдив. [Tankova, R. (2014) Didakticheski tehnologii za nachalno ovladyavane na balgarskia ezik s dominirasht maychin romski i turski ezik. UI „Paisiy Hilendarski“, Plovdiv.]
- Танкова, Р. (2016) Методика на обучението по български език и литература в началното училище. УИ „Паисий Хилендарски“, Пловдив. [Tankova, R. (2016) Metodika na obuchenieto po balgarski ezik i literatura v nachalnoto uchilishte. UI „Paisiy Hilendarski“, Plovdiv.]
- Тополска, Е. (2008) Превенция на трудностите в ограмотяването (теоретични и практически аспекти). Изд. Амадеус'с Къмпани, София. [Topolska, E. (2008) Preventsia na trudnostite v ogramotyavaneto (teoretichni i prakticheski aspekti). Izd. Amadeus's Kampani, Sofia.]
- Тоцева, Я. (2001) Проблеми на образованието на възрастните. Изд. Даниела Убенова, София. [Totseva, Ya. (2001) Problemi na obrazovaniето na vazrastnite. Izd. Daniela Ubenova, Sofia.]
- Холт, Д. (2010) Как децата учат. Изд. Изток – Запад, София. [Holt, D. (2010) Kak detsata uchat. Izd. Iztok – Zapad, Sofia.]
- Цонев, Г. (2014) Гатанки на срички за мечки и пчелички. Ина, София. [Tsonev, G. (2014) Gatanki na srichki za mechki i pchelichki. Ina, Sofia.]
- Цветанска, С., Б. Мизова (2015) Педагогическо общуване за практически цели. УИ „Св. Кл. Охридски“, София. [Tsvetanska, S., B. Mizova (2015) Pedagogicheskо obshtuvane za prakticheski tseli. UI „Sv. Kl. Ohridski“, Sofia.]
- Чавдарова-Костова, С. (2008) Примерен модел на семинарно занятие на тема „Възможности за взаимодействие с родители – роми по проблеми на образованието и възпитанието на децата“. – В: Българската педагогическа практика пред предизвикателствата на увеличаващия се брой деца от етнически малцинства в училищата. Изд. Образование, София. [Chavdarova-Kostova, S. (2008) Primeren model na seminarно zanyatie na tema „Vazmozhnosti za vzaimodeystvie s roditeli – romi po problemi na obrazovaniето i vazpitanieto na detsata“. – V: Balgarskata pedagogicheskа praktika pred predizvikelstvata na uvelichavashitia se broj detsa ot etnicheski maltsinstva v uchilishtata. Izd. Obrazovanie, Sofia.]
- Чавдарова-Костова, С. (2017) Възпитанието в структурата на семейните отношения. УИ „Св. Климент Охридски“, София. [Chavdarova-Kostova, S. (2017) Vazpitanieto v strukturata na semeynite otnoshenia. UI „Sv. Kliment Ohridski“, Sofia.]
- Чавдарова-Костова, С. (2019) Приобщаващо образование. УИ „Св. Климент Охридски“, София. [Chavdarova-Kostova, S. (2019) Priobshavashto obrazovanie. UI „Sv. Kliment Ohridski“, Sofia.]

- Bloom, B. (ed.) Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., Krathwohl, D.R. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. David McKay Co Inc, New York.
- Cronbach, L. (1988) Internal consistency of tests: Analyses old and new. – *Psychometrika*, 1 (53).
- Huguenin, C., O. Dubois (2008) *La planète des Alphas lire est un jeu d'enfants*. Eveil et découvertes, Chalo-sur-Saône.
- Lloyd, S. (2007) *The Phonics Handbook*. Chgwell, UK.
- Navrátilová, M. (2007) Sfumato® – Splývavé čtení® aneb čtení pro všechny děti. První konference výzkumného záměru PdF MU id.č. MSM0021622443 Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – sekce Přístupy v edukaci žáků se specifickými poruchami učení. MU (Masaryk University), Brno.
- Navrátilová, M. (2013) Sfumato – splývavé čtení. Teoretická východiska. ABC Music v.o.s., Klášterec nad Orlicí.
- Nessel, D., C. Dixon (2008) *Using the Language Experience with English Language Learners*. Corwin Press, Thousand Oaks, California, USA.
- Polihronov, D. (2018) Conditions for the Formation of the Communication and Speech Competences of the Students at the Time of Literary Development in the Bulgarian Schools Abroad. – *Bulletin of Science and Practice*, 4 (7).
- Reichen, J. (2001) Hannah hat kino im kopf – Erstlesemethode “Lesen durch Schreiben” für Eltern and Interessierte. Heinevetter Lehrmittel, Hamburg.
- Rinaldi, K. (2010) *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning (Contesting Early Childhood)*. Taylor & Francis Ltd, London.
- Rüsseler, J., K. Menkhaus, A. Aulbert-Siepelmeier, I. Gerth, M. Boltzmann (2012) *Alpha Plus: An Innovative Training Program for Reading and Writing Education of Functionally Illiterate Adults*. *Creative Education*, 3, 3.